

# PIBID DANÇA & PIBID TEATRO UFPEL



## Caminhos de formação docente

Andrisa Kemel Zanella  
Fernanda Vieira Fernandes  
Flávia Marchi Nascimento  
Orgs.

**PIBID Dança & PIBID Teatro UFPel**  
**Caminhos de formação docente**



**Andrisa Kemel Zanella  
Fernanda Vieira Fernandes  
Flávia Marchi Nascimento  
Organizadoras**

**PIBID Dança & PIBID Teatro UFPel  
Caminhos de formação docente**

**E-book**



**2018**

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Carlos A. Dreher

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P854 PIBID Dança & PIBID Teatro UFPel: caminhos de formação docente [e-book]  
/ Organizadoras: Andrisa Kemel Zanella, Fernanda Vieira Fernandes e  
Flávia Marchi Nascimento. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

166 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-833-3

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem.  
4. Dança – Educação básica. 5. Teatro – Educação básica. I. Zanella, Andrisa  
Kemel. II. Fernandes, Fernanda Vieira. III. Nascimento, Flávia Marchi.

CDU 371

Catalogação na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# Sumário

Apresentação: Pensar a Dança e o Teatro na escola a partir do PIBID:  
uma discussão curricular ..... 9

*Vanessa Caldeira Leite*

## Capítulo 1

### **PIBID Dança & PIBID Teatro: experiências e olhares das coordenadoras de área**

Percursos de um vivido: PIBID/UFPel/Dança ..... 16

*Andrisa Kemel Zanella*

*Flávia Marchi Nascimento*

PIBID Teatro UFPel: a experiência do devir professor(a) ..... 26

*Fernanda Vieira Fernandes*

## Capítulo 2

### **Trajatória e construção: as experiências das ex-coordenadoras de área**

Como fazer do PIBID um aliado para a inserção da dança  
no ambiente escolar? ..... 40

*Josiane Franken Corrêa*

PIBID-UFPel: considerações para pensar as articulações entre  
universidade e escolas públicas ..... 46

*Fabiane Tejada da Silveira*

Semeadura, florescimento e geração de frutos ..... 48

*Maria Amélia Gimmler Netto*

## Capítulo 3

### **PIBID Dança & PIBID Teatro nas escolas de educação básica: experiências vividas pelos bolsistas de iniciação à docência**

Contos dançados ..... 52

*Bruna Monteiro Baes*

*Andrisa Kemel Zanella*

Dança na escola: valorização e respeito à diversidade corporal na sala de aula através do movimento .....	58
<i>Caroline Ribeiro Paz</i>	
<i>Flávia Marchi Nascimento</i>	
Despertar do corpo na educação infantil .....	62
<i>Cintia Pereira Fernandes</i>	
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
A dança na escola: experiência vivida a partir do folclore brasileiro .....	67
<i>Felipi dos Santos Corrêa</i>	
<i>Flávia Marchi Nascimento</i>	
Um breve olhar para as dificuldades enfrentadas pelo PIBID UFPel entre os anos de 2015 e 2018 no RS .....	71
<i>Grégori Rodrigues Eckert</i>	
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	
Circo e dança na escola .....	79
<i>Inda Rulio Bajar</i>	
<i>Flávia Marchi Nascimento</i>	
Brincando de se conhecer .....	86
<i>Ivânia Silva de Oliveira</i>	
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
Primórdio da experiência: reinventando o planejamento .....	92
<i>Janiel Bitencourt</i>	
<i>Shaiane Beatriz dos Santos</i>	
<i>Yasmin Farias</i>	
<i>Flávia Marchi Nascimento</i>	
Possibilidades para a Dança Educação no Desenvolvimento da Cidadania .....	96
<i>Jéssica Nadyne Aguiar Oliveira</i>	
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
“Ludiciando”: a dança através do lúdico .....	107
<i>Joice Soares Rodrigues</i>	
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
<i>Funk</i> na escola: possibilidades pedagógicas .....	113
<i>Karina Fonseca</i>	
<i>Débora Mendes</i>	
<i>Flávia Marchi Nascimento</i>	

Escola de espectadores: do projeto à prática em <i>Shakespeare? Presente!</i> .....	118
<i>Mario Celso Pereira Junior</i>	
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	
A autonomia da incapacidade .....	127
<i>Nicolas Beidacki</i>	
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	
III Encontro PIBID Teatro UFPel: desafios na afirmação de uma identidade docente em artes cênicas .....	132
<i>Patrícia Castro Cardona</i>	
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	
Criando dança na escola .....	140
<i>Ramon de Oliveira Granado</i>	
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
Teatro e Ciências Sociais: o debate de opressões na prática interdisciplinar do PIBID – UFPel .....	146
<i>Wesley Fróis Aragão</i>	
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	

## **Capítulo 4**

### **Relatos dos bolsistas de iniciação à docência**

Relatos de um vivido: depoimentos de pibidianos do Subprojeto Dança .	152
<i>Geovana Silva de Carvalho</i>	
<i>Isabela Corradi Vianna Simões</i>	
<i>Kathlen Iandra Silva Prestes</i>	
<i>Sarah Beatrice Abdalla Grohmann Barbosa</i>	
<i>Victor Techera Silveira</i>	
A construção de um olhar sobre a docência .....	160
<i>Anderson Barbosa Soares</i>	
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	
PIBID Interdisciplinar UFPel: oficina sobre relações de poder .....	164
<i>Juliana Ximenes Paranhos</i>	
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	
Sobre as organizadoras .....	166





## **Apresentação**

### **Pensar a Dança e o Teatro na escola a partir do PIBID: uma discussão curricular**

Escrever as primeiras páginas do livro do PIBID Dança e PIBID Teatro da UFPel é uma tarefa muito prazerosa e significativa para mim; duplamente. Primeiro, no lugar de professora do Curso de Teatro-Licenciatura e ex-coordenadora do PIBID-Teatro, tenho percebido, desde 2011, o trabalho desenvolvido por este coletivo e seus retornos pedagógicos para os bolsistas e para os não bolsistas do curso em prol da qualificação da docência em teatro resultantes das ações do programa. Com muita alegria tenho acompanhado, principalmente através dos estágios supervisionados, os alunos de iniciação à docência chegarem confiantes para realizar suas práticas docentes e, certamente, mais ambientados com o espaço escolar e sua complexa dinâmica. Porém, não posso deixar de falar também do lugar de coordenadora de gestão e coordenadora institucional do PIBID-UFPel (entre 2012-2018), de onde pude acompanhar o riquíssimo trabalho realizado nas escolas e nos próprios cursos de Dança e de Teatro, orientado pelas coordenadoras de área e desenvolvido pelos alunos bolsistas de iniciação à docência, com apoio das supervisoras que atuaram junto aos grupos. Um trabalho destacado, elogiado e desejado pelas escolas parceiras, reverberando as boas práticas para os próprios cursos e para formação inicial e continuada de professores.

Este livro marca um momento importante para os cursos de Dança e de Teatro da UFPel: em 2018 chegamos aos 10 anos de existência. Os primeiros de muitos outros que hão de vir, certamente, mesmo em tempos incertos para a educação pública e de qualidade. Fazer 10 anos tem um significado emblemático, e, sendo docentes ou futuros professores destas áreas, somos levados a refletir mais do que a comemorar... que caminhos trilhamos neste período? O que conquistamos até aqui? Onde queremos chegar nos próximos 10 anos? Não restam dúvidas de que o PIBID marcou

e continuará marcando expressivamente estes dois cursos. Neste período, em 8 anos contamos com o efetivo envolvimento do curso de Teatro neste programa e, em pelo menos 7 anos, com a participação do curso de Dança. Ao fazermos esta autoavaliação enquanto cursos de licenciatura de uma universidade pública, devemos ter em vista o que o PIBID significou e possibilitou para o seu fortalecimento e sua qualificação.

Tendo como foco o aperfeiçoamento e a valorização do magistério e a qualificação da formação inicial dos futuros professores, o PIBID, como uma política de estado, através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DEB/CAPES), vem possibilitando uma formação articulada entre a teoria e a prática, promovendo uma aproximação e uma integração entre ensino superior e educação básica, por meio da inserção no contexto escolar. Nesta inserção são desenvolvidas ações que oportunizam aos licenciandos a criação e a participação em experiências metodológicas e práticas inovadoras de ensino, no intuito de superar os problemas identificados no processo de aprendizagem dos estudantes das escolas.

Mas nem tudo “são flores” ou nem sempre acertamos nas escolhas e, certamente, poderemos ler as dificuldades encontradas no meio do caminho, algumas problemáticas trazidas pelas professoras coordenadoras e ex-coordenadoras que refletem e avaliam com criticidade e propriedade os limites do programa, dos próprios sujeitos e das instituições envolvidos. São reflexões mais que urgentes e necessárias, pois nos falam sobre a área de conhecimento em si e sobre as imbricadas relações curriculares ainda num *porvir*, pois almejamos ver a dança e o teatro como disciplinas na educação básica, mas infelizmente não é esta a realidade encontrada nas escolas às quais tivemos acesso via PIBID.

A natureza da área de Arte, e mais especificamente a dança e o teatro, no espaço escolar ainda é desconhecida ou simplesmente ignorada pelas instituições que priorizam os saberes da ordem do racional, do científico, do exato, ou os saberes que sejam aceitos como uma única verdade a ser ensinada. O que envolve criação, emoção, sensibilidade(s), subjetividade(s), (des)prazer ainda é tido como supérfluo ou adereço no currículo da escola que é orientada por uma pedagogia mais tradicional ou liberal, que precisa cumprir índices e metas nacionais, para garantir o que lhe é de direito: in-

vestimento público em infraestrutura como bibliotecas, laboratórios, espaços dignos de aprendizagem e para o trabalho docente. É uma disputa injusta que acaba por desfavorecer ou invisibilizar a área de Arte e suas linguagens nos currículos.

Devemos pensar sobre currículo como resultado de uma construção cultural, social e historicamente produzida a partir de diferentes concepções de educação, escola, sociedade, sujeito, conhecimento e ciência. Somos inclinados a pensar que o currículo escrito é neutro e inquestionável, pois seria o depositário de todo o conhecimento acumulado pela história da cultura e da ciência e, sendo resultado deste acúmulo, não há o que contrariar, está dado. Porém, o currículo envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo, segundo teóricos como Thomas Popkewitz (1994), Ivor Goodson (1995) e Tomaz Tadeu da Silva (2007). A imagem de currículo que compartilho está ancorada na ideia de um arranjo particular de conhecimento sobre o mundo e sobre os indivíduos, através do qual imprimem modos de regulação e de disciplinamento a si próprios.

Popkewitz (1994) apresenta dois níveis responsáveis pela regulação através do currículo. O primeiro deles é a imposição sobre o que deve ser conhecido, estudado, ou seja, qual conhecimento é mais apropriado, mais verdadeiro. E, com isso, algumas informações são as eleitas dentre tantas outras possibilidades. A seleção do conhecimento a ser estudado compõe a configuração curricular, que atua como “lentes” ou modos de ver, pensar, refletir as situações sociais e questões pessoais de toda ordem. Temos, então, o segundo nível de regulação, pois a triagem do conhecimento alude não apenas ao que está sendo aprendido, mas também a padrões, regras, estratégias e tecnologias que conduzem os estudantes a determinados modos de pensar sobre o eu, o mundo e os outros.

Temos previsto em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualizada em março de 2017, que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2017, Art. 26). No parágrafo 2º do Art. 26, a lei indica

que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. E vai além: no parágrafo 6º indica que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular da Arte.

Com isso, ficam as perguntas: Como está sendo tratada a Arte (e suas quatro linguagens – artes visuais, dança, teatro, música) na escola? Que/ quais espaço/s têm sido destinado/s a elas? Quem elege o currículo escolar? A quem interessa? Que sujeitos têm-se formado com estes currículos com pouca (ou sem) vivência artística? Que modos de ver e fazer o mundo são possíveis sem a Arte?

Fica o meu convite para estas reflexões e para a leitura deste livro que nos possibilita compreender e conhecer as especificidades e as potencialidades da dança e do teatro no espaço escolar.

Deste modo, cabe a mim agora apresentar, de forma sucinta, o que o leitor encontrará: os percursos realizados especialmente no projeto institucional PIBID (2014-2018) pelos subprojetos Dança e Teatro, organizados em quatro momentos. Na primeira parte, *PIBID Dança & PIBID Teatro: experiências e olhares das coordenadoras de área* encontramos dois artigos com a fala das coordenadoras de área e organizadoras deste livro, **Andrisa Kemel Zanella**, **Flávia Marchi Nascimento** e **Fernanda Vieira Fernandes**, as quais traçam um panorama geral sobre os objetivos do PIBID, a trajetória dentro do curso, os avanços e as provocações que o programa possibilitou, a influência na formação inicial de professores de dança e de teatro, trazendo seus olhares, suas experiências e suas próprias aprendizagens com o programa, os desafios ainda presentes para a área de Arte no currículo escolar, as relações com as outras áreas do conhecimento, bem como a importância do PIBID ao visibilizar estas áreas de conhecimento ainda inexistentes nas escolas.

Na segunda parte do livro, intitulada *Trajetória e construção: as experiências das ex-coordenadoras de área* temos três artigos com as reflexões das professoras **Josiane Franken Corrêa**, **Fabiane Tejada da Silveira** e **Maria Amélia Gimmler Netto**. Elas apresentam caminhos possíveis para a dança e o teatro na escola, e como o PIBID pode e deve ser um possibilitador ou provocador deste espaço. Também trazem as dificuldades nas relações

curriculares e na participação da dança e do teatro nos projetos interdisciplinares, tendo em vista que as áreas ainda não ocupam um lugar disciplinar.

Na terceira parte, *PIBID Dança & PIBID Teatro nas escolas de educação básica: experiências vividas pelos bolsistas de iniciação à docência*, temos 16 textos escritos pelos alunos do curso de Dança, **Bruna Baes, Caroline Ribeiro Paz, Cintia Pereira Fernandes, Felipi dos Santos Corrêa, Inda Rulio Bajar, Ivânia Silva de Oliveira, Janiel Bittercourt, Shaiane Beatriz dos Santos, Yasmin Farias, Jéssica Nadyne Aguiar Oliveira, Joice Soares Rodrigues, Karina Fonseca, Débora Mendes e Ramon de Oliveira Granada**, juntamente com suas orientadoras **Andrisa Kemel Zanella e Flávia Marchi Nascimento**. E ainda os textos dos alunos do curso de Teatro, **Grégori Rodrigues Eckert, Mario Celso Pereira Junior, Nicolas Beidacki, Patrícia Castro Cardona, Wesley Fróis Aragão** com a orientadora **Fernanda Vieira Fernandes**. Nestes artigos, encontramos vários aspectos sobre as experiências com a iniciação à docência e os diversos significados e aprendizagens construídos com o PIBID bem como as implicações na formação docente e nas escolas parceiras, diretamente com os estudantes que puderam vivenciar situações inovadoras e provocativas no contexto escolar através das ações propostas pelos subprojetos PIBID Dança e PIBID Teatro.

Na última parte do livro, intitulada *Relatos dos bolsistas de iniciação à docência* encontramos as reflexões e as indagações dos bolsistas que se lançaram por diferentes percursos e encontros com o PIBID, **Geovana Silva de Carvalho, Isabela Corradi Vianna Simões, Kathlen Iandra Silva Prestes, Sarah Beatrice Abdalla Grohmann Barbosa e Victor Techera Silveira**, escrevem suas percepções sobre si e sobre o programa na sessão *Relatos de um vivido: depoimentos de pibidianos do subprojeto Dança*. E ainda, encontramos dois artigos orientados pela professora **Fernanda Vieira Fernandes**, escritos pelos alunos do Teatro, **Anderson Barbosa Soares e Juliana Ximenes Paranhos**, que mostram suas percepções e interesses pela docência, mostrando como é importante a formação docente acontecer nesta relação direta com a escola de educação básica.

Boa leitura!

## Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

GOODSON, I. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. da (org.). **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

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

*Vanessa Caldeira Leite*

Coordenadora Institucional do PIBID-UFPEl

Pelotas, inverno de 2018

## **CAPÍTULO 1**

### **PIBID Dança & PIBID Teatro: experiências e olhares das coordenadoras de área**



## **Percursos de um vivido: PIBID/UFPel/Dança**

*Andrisa Kemel Zanella  
Flávia Marchi Nascimento*

Esta escrita tem como objetivo compartilhar as ações e os principais resultados alcançados com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, entre os anos de 2016 e 2017, momento em que, juntas, fomos coordenadoras de área do PIBID, subprojeto Dança-Licenciatura. Diante deste foco, buscamos, quantitativamente, avaliar como o subprojeto influenciou a formação inicial dos professores de Dança e a inserção dessa linguagem artística nas escolas de educação básica<sup>1</sup>.

A experiência como docentes e coordenadoras de área do PIBID possibilitou-nos, nos últimos dois anos, direcionar nossa prática e nossos estudos para docência em dança e a formação de professores. Tal direcionamento foi fundamental para compreendermos como ocorre o processo de tornar-se professor, desde a apropriação dos conteúdos necessários à prática docente até a inserção e a atuação na escola.

Assim, faz-se necessário ressaltar o quanto o PIBID no Curso de Dança foi fundamental não apenas para os discentes em formação, mas para nós, formadores, (re)pensarmos nossa prática e como se configura o processo de tornar-se professor em um curso de licenciatura.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública brasileira que visa o incentivo à formação de professores da educação básica. Regulamentado pelo decreto presidencial 7.219 do ano de 2010, faz parte estratégica do Plano Nacional de Educação

---

<sup>1</sup> Este texto traz fragmentos de textos apresentados e publicados, na forma de Anais, no III Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – III SEPEMO e VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), eventos realizados no ano de 2016.

(PNE)<sup>2</sup> e está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no que concerne aos programas de formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa, segundo Brasil (2008) são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para o incentivo à permanência do aluno no curso de licenciatura, é concedida uma bolsa mensal. Os discentes são selecionados via participação em edital lançado nas Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem parte do PIBID. A atuação dos bolsistas consiste entre 12 a 20 horas semanais, divididas entre as reuniões de área e a atuação diretamente nas escolas de educação básica.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), situada na parte sul do estado do Rio Grande do Sul, participa do PIBID desde o lançamento do primeiro edital do programa, no ano de 2009. O PIBID, nos anos de 2016 e 2017, esteve sob a vigência do edital 061/2013 – que compreende o desenvolvimento do projeto entre os anos de 2014 a fevereiro de 2018 – A UFPel integrou o programa com a participação de quinze licenciaturas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação traz 20 metas a serem alcançadas. No que se refere ao PIBID, esta é a estratégia 15.3 que tem por objetivo ampliar programa permanente de iniciação à docência a discentes matriculados em curso de licenciatura em todo o país. Maiores informações acesse: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>.

<sup>3</sup> As licenciaturas que fazem parte do PIBID/UFPel são: Artes Visuais, Biologia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Para saber mais acesse: <<http://wp.ufpel.edu.br/prg/files/2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf>>.

De acordo com o Projeto Institucional do PIBID/UFPe (2013), ele está organizado em dois eixos distintos, que são: eixo transversal de formação didático-pedagógica geral e eixo transversal de formação didático-pedagógica integrada. O primeiro consiste em ações específicas para a atuação de cada licenciatura nas escolas, já o segundo tem caráter interdisciplinar. Sobre isso, cabe ressaltar que

[...] os alunos serão inseridos para atuação disciplinar e interdisciplinar nos três grupos da educação básica: 1) Anos Iniciais; 2) Anos Finais; 3) Ensino Médio. Cada nível será coordenado por um coordenador de Gestão, que atuará com foco em ações específicas para a formação docente (UFPEL, 2013, p. 3).

Em relação ao Curso de Dança-Licenciatura, este faz parte do PIBID desde o ano de 2011. Nos anos de 2016 e 2017, o grupo era composto por duas coordenadoras de área, vinte e dois bolsistas do curso de Dança e quatro supervisoras de escolas da área de Artes.

O subprojeto desenvolvido no Curso de Dança teve um papel fundamental na inserção da linguagem nas escolas de Educação Básica de Pelotas/RS. O reconhecimento da arte como disciplina obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 e na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais consolidou o papel da arte na formação do aluno. No entanto, a dança, assim como as outras linguagens, não estava e ainda não está inserida na maioria das escolas, havendo uma predominância das artes visuais. Tendo em vista este panorama, o subprojeto priorizou ações para que a dança adentrasse o espaço escolar. Entre as ações propostas destacamos: oficinas nas escolas; criação e fruição em dança; participação dos bolsistas em eventos da área; aulas continuadas de dança nas escolas, elaboração de material didático-pedagógico, entre outras.

Como uma forma de apresentar as ações e seus resultados, que reverberaram nas escolas e fora delas, elaboramos o quadro abaixo com as ações e os resultados alcançados nos anos de 2016 e 2017.

Ações propostas	Resultados alcançados
Oficinas de percepção, improvisação e expressão corporal para alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental; oficinas de diferentes técnicas e saberes da área da dança tanto para alunos como para professores das escolas envolvidas; oficinas de expressão corporal e de dan-	– Inserção e visibilidade para a área da dança na escola; – Elaboração e execução de projeto pedagógico na área da dança; – Possibilidade de experienciar na prática o que foi estudado no curso e nas reuniões;

<p>ça para os demais bolsistas, de outras áreas, bem como, aulas continuadas, a partir de projetos pedagógicos elaborados para serem desenvolvidos em turmas dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vivenciar o cotidiano da docência;</li> <li>– Exercitar o planejamento e replanejamento das aulas;</li> <li>– Ampliação do repertório artístico-cultural do público-alvo;</li> <li>– Formação de plateia, tanto de alunos quanto de professores das escolas;</li> <li>– Conhecimento e prática de diferentes abordagens artístico-pedagógicas;</li> <li>– Formação didática e pedagógica do futuro professor de dança;</li> <li>– Reflexão, a partir da prática vivida.</li> </ul>
<p>Exibição de vídeos, documentários e filmes como elementos disparadores à discussão sobre dança, escola, educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ampliação do repertório em relação às possibilidades da dança na escola;</li> <li>– Conhecimento de técnicas e abordagens a serem trabalhadas na escola;</li> <li>– Construção do pensamento crítico e pedagógico;</li> <li>– Pesquisa e descobrimento de audiovisuais, como um material pedagógico e rico para o desenvolvimento do trabalho de dança na escola;</li> </ul>
<p>Criação de um pequeno espetáculo com os diferentes gêneros de dança pelos pibidianos, mostrando a diversidade dos estilos de dança e de uma composição coreográfica com a temática “Cenas da Escola” apresentada às escolas parceiras e pibidianos de outras áreas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apreciação em dança por parte da comunidade escolar e pelos bolsistas do PIBID (acadêmicos e professores da educação básica e do ensino superior);</li> <li>– Experiência artística para os pibidianos envolvidos, a partir de uma perspectiva formativa;</li> <li>– Contato da área da dança aos bolsistas de iniciação à docência, coordenadores e supervisores.</li> <li>– Apreciação em dança</li> <li>– Ampliação do repertório artístico-cultural do bolsistas do PIBID;</li> <li>– Formação de plateia;</li> <li>– Visibilidade para a importância da área da dança no cenário educacional.</li> </ul>

<p>Encontros semanais, teórico-práticos, acerca das principais referências dos campos da arte e da dança, aproximando a relação artística com os contextos das escolas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reflexão e discussão da prática docente, a partir das experiências vividas na escola;</li> <li>– Formação dos futuros professores, para além das atividades propostas pelo curso;</li> <li>– Aprimoramento da escrita acadêmica, a partir da experiência vivida na escola;</li> <li>– Discussão sobre a área da dança e as abordagens pedagógicas, enfatizando o que já foi conquistado e os caminhos ainda a serem percorridos;</li> <li>– Ampliação do conhecimento na área da arte, da docência e da dança;</li> <li>– Qualificação da formação de professores, enfocando o professor como artista-pesquisador;</li> <li>– Momento de construção de subsídios teóricos necessários para a prática de dança na escola.</li> </ul>
<p>Organização de textos pedagógicos sobre o ensino de dança, bem como produção textual a ser encaminhada para publicações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Produção deste e-book com textos dos pibidianos e coordenadoras de área.</li> </ul>
<p>Construção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de dança nas séries iniciais e finais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Partilha da experiência vivida na escola, a partir dos relatos das aulas;</li> <li>– Divulgação dos projetos desenvolvidos como possibilidades ao trabalho com dança na escola;</li> <li>– Publicação dos resultados alcançados semanalmente;</li> <li>– Construção do conhecimento em dança.</li> </ul>
<p>Realização de encontros com profissionais convidados das diferentes linguagens artísticas visando à formação sensível (inicial e continuada) dos alunos da escola, pibidianos, supervisores e coordenadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aprofundamento técnico e pedagógico das modalidades de dança trabalhadas nas residências;</li> <li>– Conhecimento de novas metodologias ao ensino da dança na escola;</li> <li>– Discussão sobre como as metodologias do ensino da dança repercutem na aprendizagem do aluno e na sua formação enquanto sujeito expressivo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aprofundamento sobre a composição coreográfica para o trabalho de dança escolar;</li> <li>– Aprimoramento da prática pedagógica dos bolsistas nas escolas em que atuavam em Pelotas;</li> <li>– Reflexão sobre as possibilidades de abordar em sala de aula o que foi vivido nas formações realizadas.</li> </ul>
<p>Participação com apresentação de trabalhos em eventos regionais e nacionais ao longo do período de vigência do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Integração e conhecimento com outros PIBIDs do país;</li> <li>– Desenvolvimento das habilidades orais e escritas antes, durante e depois dos eventos;</li> <li>– Participação em diferentes eventos demonstrou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</li> <li>– Reflexão das práticas desenvolvidas no PIBID;</li> <li>– Publicação dos resultados referente às atividades desenvolvidas pelo PIBID/UFPel/Dança-Licenciatura;</li> <li>– Partilha de experiências e integração com outras áreas e instituições;</li> <li>– Aprimoramento da oralidade e da escrita antes, durante e depois dos eventos;</li> <li>– A elaboração de trabalhos a serem apresentados em eventos instigou a escrita reflexiva sobre as práticas desenvolvidas no PIBID.</li> </ul>
<p>Diálogo, a partir de atividades interdisciplinares da área de dança, com todas as áreas presentes no PIBID-UFPel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interação semanal com as demais licenciaturas que integram o PIBID/UFPel, a partir de projetos interdisciplinares, desenvolvendo ações coletivas, que propiciaram a vivência de uma prática interdisciplinar durante a graduação;</li> <li>– Outros resultados estão mais especificados nos relatórios interdisciplinares.</li> </ul>

É necessário também olhar o todo. Assim, ao longo do edital 061/2013, percebemos que os pibidianos tiveram um envolvimento bem intenso nas atividades propostas. Isso pode ser observado na tabela abaixo, em que quantificamos as produções do PIBID/UFPe subprojeto Dança no decorrer de 4 anos.

<b>Tipo de produção</b>	<b>Quantidade</b>
Apresentação de trabalhos em formato de <i>banner</i>	2
Apresentação oral de trabalhos em eventos científicos (resumo e resumo expandido)	29
Trabalhos completos em anais de eventos	2
Confecção e atualização de <i>bloggers</i>	12
Apresentação de projetos nas escolas	13
Criação de obras artísticas	5
Apresentação das obras artísticas nas escolas	11
Oficinas itinerantes nas escolas	35

Ao analisar os números apresentados acima, percebemos que, além das produções científicas, sempre incentivadas no meio acadêmico, tivemos um número expressivo de trabalhos desenvolvidos na escola, como apresentações dos projetos de ensino, de oficinas e apresentações de obras coreográficas. Isso fez com que, durante esses quatro anos, a área da dança ocupasse seu espaço no ambiente escolar.

Desta forma, a linguagem artística, ao adentrar no espaço escolar, passa a ser visibilizada como uma área que também tem sua importância na formação do aluno, pois “a dança é a arte básica do ser humano. Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com o mundo exterior” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 72). Ou seja, pela dança é possível exercitar e expor nossa forma de pensar, por meio do corpo, a partir de um olhar crítico e reflexivo diante daquilo que nos acontece.

Para que aconteça a visibilização e o reconhecimento da área, é necessário um processo de trabalho contínuo para, na ação e na reflexão, ressignificar as representações instituídas sobre a dança e seu papel no espaço escolar. Com as ações realizadas no subprojeto do PIBID-Dança, houve uma ressignificação da área, a partir da inserção e da persistência em mos-

trar que o conhecimento em dança efetiva-se em um fazer-sentir (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012) ligado ao corpo.

Cabe ressaltar que esse caminho não vem sendo fácil, pois ainda é comum encontrarmos, nas escolas e no próprio campo da formação de professores, representações que associam a dança a algo recreativo ou reservado a datas festivas, o que impossibilita pensá-la como um saber relevante no decorrer da formação. Assim, além da inserção, foi necessário, no decorrer dos anos, problematizar e defender a área diversas vezes. A cada defesa, nos fortalecíamos enquanto grupo, enquanto área, querendo fazer cada vez mais.

Nesse lutar cotidiano foram sendo construídas as propostas pedagógicas dos pibidianos de iniciação à docência e vivenciando o processo de tornar-se professor. Uma construção intimada por diversos atravessamentos como expectativas, medos, vontades, possibilidades, maneiras de ser e fazer a docência em dança.

O PIBID exigiu de cada bolsista envolvido no subprojeto dança lançar-se por diferentes caminhos. Caminhos que nem sempre foram tranquilos, ou de planícies segundo Peres (2006), mas “rústico, esburacado, cheio de relevos e curvas e coberto por árvores...” (PERES, 2006, p. 50)<sup>4</sup>, mas um caminho que, como coloca a autora, levou-nos a um objetivo, alcançado através dos impactos das ações do PIBID como:

- Interesse pela docência – a implementação do PIBID no Curso de Dança – Licenciatura antecipou o contato do estudante com a escola, constituindo-se como um campo de experiência e despertar para a docência;

- Inserção da dança nas escolas de Pelotas – O PIBID abriu a possibilidade não apenas da área inserir-se no contexto escolar, mas, acima de tudo, fomentar práticas que vêm resultando em demandas de continuidade e na constante solicitação do profissional da dança na escola;

- Teoria e prática caminhando juntas – a inserção na escola, a partir do planejamento e desenvolvimento de uma prática pedagógica, fez convergir a teoria estudada e a prática realizada, mostrando que ambas são indissociáveis.

- O reconhecimento da docência – a aproximação com a escola e o desenvolvimento de um trabalho contínuo, consolidou-se como um campo de experimentação da docência, que provocou o reconhecimento, a aceitação e a vontade de atuação no espaço escolar.

---

<sup>4</sup> A escrita de Peres busca na história “A Planície e o Abismo”, de Rubem Alves, metáforas para problematizar o tornar-se professor.



– Formação para além dos muros da universidade e da escola – produção do conhecimento e seu compartilhamento como caminho para dar visibilidade às práticas desenvolvidas nas escolas e a necessidade de interlocução em outros espaços científicos.

### Considerações finais

A construção deste artigo possibilitou-nos um olhar avaliativo e reflexivo sobre esses quatro anos de participação do Curso de Dança – Licenciatura no edital da CAPES 061/2013. O PIBID proporcionou, através do incentivo financeiro, a manutenção dos alunos no Curso de Dança, contribuindo assim para a diminuição da evasão na universidade.

Outro aspecto que merece ser destacado é a visibilidade e a legitimação da área da dança enquanto área de conhecimento na escola. Muitas escolas tiveram pela primeira vez a dança como conteúdo escolar através do PIBID, e isso também proporcionou que a comunidade escolar soubesse da existência do Curso de Dança – Licenciatura na UFPEl.

É inegável que aqueles que participaram do programa saíram dele modificados e acima de tudo mais conscientes sobre a importância da dança na escola. A inserção dos bolsistas no meio escolar deu-se, como mencionado anteriormente, através de oficinas, projetos de ensino e atividades artísticas, despertando, assim, o interesse pela docência e contribuindo na construção da identidade do ser professor de dança.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação CAPES. **PIBID**, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 08 out. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125) “Atualizada em: 1/12/2014”. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor (a)... In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2012.

UFPEL. Pró-reitora de Graduação. **Programa PIBID** (2013). Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/prg/files/2012/04/PROJETO-INSTITUCIONAL-PIBID-UFPEL.pdf>>. Acesso em: 08 out. de 2016.

# **PIBID Teatro UFPel: a experiência do devir professor(a)**

*Fernanda Vieira Fernandes<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Este texto propõe uma reflexão breve e bastante pessoal sobre os caminhos percorridos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, no período em que estive à frente da coordenação de área, de 2016 a 2018. Não é objetivo aqui relatar todas as atividades que realizamos nesses anos, mas, sim, comentar sobre algumas delas, que mais me marcaram, relacionando-as aos próprios artigos apresentados nesta publicação e elaborados pelos bolsistas do PIBID Teatro UFPel. Além disso, quero compartilhar um pouco do que foi, para mim, a experiência de conduzir esse programa, os desafios, aprendizados e, principalmente, os momentos junto aos bolsistas e supervisoras, que tanto me ensinaram sobre a profissão docente.

## **Um novo desafio: coordenadora do PIBID Teatro UFPel**

Ingressei na UFPel no segundo semestre de 2014, atuando nas áreas de dramaturgia, teoria e história do teatro. O PIBID se mostrava para mim um projeto forte dentro do nosso curso, com atuação reconhecida das colegas que conduziam o trabalho. Eu, contudo, sabia pouco sobre o programa, apesar de acompanhar algumas de suas ações através da *internet* e conversas com alunos bolsistas e professores. Em 2016, surgiu a proposta para que eu coordenasse o PIBID Teatro – as colegas que até então o exerciam precisavam afastar-se para se dedicarem a outras atividades. Na condição de docente em um curso de licenciatura é inerente ao nosso papel a formação de novos professores. Isso ocorre, todavia, de forma mais indireta quando não nos debruçamos especificamente sobre as disciplinas de pedagogias teatrais e estúgios.

Como um novo desafio na minha carreira profissional que se iniciava, aceitei o convite. Ao assumir a coordenação da área de teatro, já tinha alinhavadas as principais ações que deveriam ser executadas no subprojeto, que vigorava de 2014 a 2017. Elaborado em 2013 pela Profa. Ma. Maria Amélia Gimmler Netto, envolvia três eixos voltados para o ensino médio: “Ações da área do teatro”, “Ações transversais” e “Registros das atividades e divulgação pública das ações”. O grupo era formado por doze bolsistas e duas supervisoras (depois ampliado para três supervisoras) – professoras da rede básica de ensino –, que se encontravam semanalmente.

Paralelo ao trabalho com os bolsistas do teatro, desenvolveria também as ações interdisciplinares que o programa prevê na UFPel. Fui designada para o Colégio Estadual Félix da Cunha, onde supervisores (professores da própria escola) e cerca de vinte bolsistas das diversas licenciaturas (Ciências Sociais, Matemática, Química, Teatro, Educação Física e Geografia, por exemplo) pensavam iniciativas para aquela instituição pública, a partir de diagnósticos junto aos alunos e equipe escolar.

**Figuras 1 e 2:** De cima para baixo: equipes PIBID Teatro UFPel e PIBID Félix da Cunha



Fotos: Acervo

Frente a esses dois grupos que coordenaria, que já possuíam uma trajetória consolidada, precisava trazer as minhas contribuições e aproveitar as trocas que se estabeleceriam entre nós. Não vou me deter neste texto às ações do grupo interdisciplinar do Félix da Cunha, mas é importante salientar o diferencial do PIBID UFPel por conta do eixo da interdisciplinaridade. Os bolsistas do teatro, assim como eu, também estavam designados em escolas. Entre 2016 a 2018 participamos de projetos no Colégio Estadual Félix da Cunha, na Escola Técnica Estadual Sylvia Mello, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita e na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Antonio Leivas Leite.

Sob a coordenação dos professores de várias áreas, os bolsistas articulavam ações para os estudantes de ensino médio das escolas, além de estudos em que poderiam dialogar com outros licenciandos. Nas reuniões semanais do teatro, os docentes em formação traziam suas dificuldades, seus êxitos e seus aprendizados para compartilhar conosco. Os textos de Wesley Fróis Aragão e Juliana Ximenes Paranhos, publicados neste livro, trazem uma pequena parte desses trabalhos e das questões que suscitaram.

A experiência interdisciplinar muitas vezes se mostrou difícil, com falta de reconhecimento do teatro, reduzido a entretenimento, recreação, diversão ou área a serviço de outras. No entanto, a possibilidade de conviver com colegas de outros cursos e demarcar o teatro como saber, com suas especificidades, por si só já foi um ganho adquirido pela experiência do PIBID interdisciplinar da UFPel.

### **Leituras e momentos de troca com bolsistas e supervisores**

Certamente um dos grandes aprendizados na minha formação continuada como professora foram as leituras e debates realizados com o grupo do PIBID Teatro. Os ciclos de estudos teóricos já eram uma constante no programa, previstos no subprojeto. Muitos dos bolsistas, que estavam há mais tempo vinculados ao PIBID, já tinham uma boa bagagem de leituras. Outros, mais iniciantes, viam, aos poucos, seus referenciais se ampliarem a cada nova discussão de texto. As supervisoras, assim como eu, vislumbravam nesse espaço, momentos de reflexão e oxigenação de ideias.

Atuando como docente em um curso de licenciatura, queria saber mais sobre a realidade escolar, sobre ensinar e aprender, sobre novos olhares para a educação e, também, sobre textos que são base para a estrutura

de ensino no Brasil. Em dois anos de PIBID, acompanhei as seguintes leituras: “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), de Jorge Larrosa; “O espectador emancipado” (2010), de Jacques Rancière; “Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas” (2008), de Ivani Fazenda; “Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades” (2007), de Jairo Gonçalves Carlos; “Reforma do Ensino Médio; proposta de alteração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” e “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+)” – sempre evidenciando mais o aspecto vinculado à nossa área de atuação: artes/teatro.

Destaco a partir desta experiência o potente espaço que criamos para nos debruçarmos sobre assuntos que tanto nos tocam e que, em geral, nos parecem distantes. São olhares para a docência em arte e para as diversas condições de desenvolvimento e recepção de práticas teatrais. As ideias sobre interdisciplinaridade nos auxiliaram a visualizar melhor o trabalho que já fazíamos nas escolas, apontando melhorias possíveis, críticas e concatenando teoria e prática. A discussão que implementamos sobre textos de base da educação no Brasil ocorreram em um momento crucial, visto que se implementavam (e ainda se implementam) reformas pelo Ministério da Educação, muitas delas de caráter duvidoso e que prejudicarão em especial os estudantes da rede pública de ensino.

As opiniões daqueles que recém ingressam na profissão docente se mesclavam às das supervisoras. Vozes que buscavam, juntas, pensar na melhoria do ensino e do seu papel frente a isso, reforçando o caráter político, emancipador e transformador para os envolvidos.

**Figura 3:** Ciclos de estudos teóricos



Foto: Fernanda Vieira Fernandes

## ***Shakespeare? Presente!:* o contato com a escola a partir do exercício teatral**

O exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!* surgiu da aliança entre o interesse dos bolsistas e uma das contribuições que eu acreditava que poderia dar ao PIBID Teatro UFPel – pela experiência que tinha com dramaturgia e apresentações teatrais em escolas. Logo nas primeiras reuniões à frente do grupo, percebi o desejo que sentiam por explorar a docência aliada à prática artística. A opção pela dramaturgia de William Shakespeare originou-se no fato de que em 2016 estavam ocorrendo atividades alusivas aos 400 anos de sua morte, com engajamento da UFPel. Fora isso, suas temáticas dialogam com a atualidade, e era de nosso interesse proporcionar tais reflexões.

Não vou me deter neste texto a maiores detalhes sobre o processo de criação, circulação e recepção de *Shakespeare? Presente!*. É possível saber mais sobre o projeto no artigo de Mario Celso Pereira Junior publicado neste livro. Entretanto, destaco alguns pontos que me tocam mais diretamente e muito contribuíram para meu devir docente. O primeiro deles diz respeito à coletividade com que se deu a construção dessa ação. Todas as decisões foram tomadas a partir do diálogo e de forma democrática entre os membros: coordenação, supervisão e bolsistas.

A escolha das cenas passou pelas leituras feitas pelos licenciandos, selecionando trechos, buscando pontos de aproximação com a contemporaneidade, realizando adaptações dos textos e da difícil linguagem shakesperiana etc. Ao final, trabalhamos com três cenas, de *O mercador de Veneza*, *Tróilo e Créssida* e *Coriolano*. Da mesma forma, o processo de criação foi coletivo, com a figura do encenador diluída. O formato de exercício, e não de espetáculo, ia ao encontro do que buscávamos como resultado.

Com início no segundo semestre de 2016 e prejudicado por greves, o trabalho estreou em junho de 2017 e circulou por quatro escolas de Pelotas: Colégio Estadual Félix da Cunha, EEEM Dr. Antônio Leivas Leite, EEEM Santa Rita e EEEM Areal. Apresentamos ainda em outros eventos ligados ao PIBID e à universidade. O processo longo e dificultoso várias vezes desestimulou os bolsistas, e foi preciso muita união do grupo para que não desistíssemos dessa ação, que nos era tão cara.

Após cada apresentação em escola, sempre realizávamos debates com os estudantes e, mais uma vez, criávamos oportunidades de trocas e aprendizados entre sujeitos, a começar pela própria estrutura das escolas e seus

bairros, que os bolsistas não conheciam. Eu mesma não conhecia duas das escolas por onde passamos. Foi uma forma de estar no futuro espaço profissional de muitos deles, conduzidos sempre pelas supervisoras do PIBID. Além de estarem conosco nas reuniões da universidade, elas estavam, desta forma, nos recebendo em suas “casas”. Se um dos objetivos do programa é justamente criar pontes entre a universidade e a escola, essa ação tornou concreto o cruzamento dos dois espaços.

**Figura 4:** Cartaz *Shakespeare? Presente!*



Arte: Jardel Athayde

Ao voltar para o espaço escolar com uma apresentação teatral aparentemente simples, acessível a qualquer espectador e valendo-se de recursos mínimos, reencontrei-me com a minha origem teatral, quando, em 1998, comecei a circular com espetáculos teatrais na companhia em que atuava em São Leopoldo/RS. Ao longo de muitos anos, descobri escolas com estruturas diferentes e, a cada nova visita, encontrava espectadores atentos e que me permitiam entender mais sobre educação, sociedade e arte democrática. Veio dos olhos curiosos e dos sorrisos largos de alunos que nos viam em cena meu encantamento pela arte. Análiso a experiência de *Shakespeare? Presente!* como um pequeno fragmento disso para os docentes em formação.



## Exercícios de sensibilização à profissão docente

Frente ao grupo de doze bolsistas, sempre inquietos com as reflexões e práticas que o PIBID trazia, em um determinado momento de 2017, senti necessidade de elaborar alguns exercícios para serem realizados nas reuniões ordinárias do grupo, focando a sensibilização para a profissão docente.

O primeiro exercício que relato aqui eu denominei de “Ciranda de abraços”. Inicialmente, todos os participantes do PIBID Teatro UFPel deveriam deitar-se no chão, de maneira confortável, e ouvir uma canção escolhida por mim (minha opção foi por “Redescobrir”, interpretada pela cantora Elis Regina). Durante a execução, foram instruídos a relaxarem os corpos, enquanto se envolviam pela música. Aos poucos, iriam se levantando e caminhando pela sala e, quando sentissem vontade, poderiam abraçar o colega que passava ao lado. A música foi repetida duas vezes, e a última instrução que eles tinham era a de que, ao final da caminhada e abraços, teriam que formar uma ciranda, marcada pelo ritmo da música, investindo nos sorrisos e olhares de cumplicidade.

**Figuras 5 e 6:** Exercício “Ciranda de abraços”



Fotos: Fernanda Vieira Fernandes

A segunda atividade, “Jogo de situações”, propunha uma ação de simulação de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Todos os membros recebiam um personagem para interpretar a cada rodada, na qual era apresentado um problema. Assumindo esses personagens, eles teriam que se posicionar perante fatos. Cito como exemplo de situações a greve de professores, o descaso com o(a) professor(a) de teatro, as alunas que se queixavam de assédio por parte de professores, entre outras. Nos personagens: alunos(as), professores(as), diretor(a), responsáveis de alunos(as), presidente de sindicato etc.

Surgiram nessa ocasião debates polêmicos, porque muitos tinham que se posicionar a favor do que, enquanto sujeitos, seriam desfavoráveis. E, ao pensar como o diferente de si, ao colocar-se no espaço do outro, buscavam entender as contradições que existem num espaço público de ensino. Este mesmo exercício foi realizado com estudantes do curso de Teatro da UFPel durante o III Encontro PIBID Teatro UFPel, organizado por nós, como descreve a bolsista Patrícia Castro Cardona em seu texto.

Denominei de “Caixinha dos medos” a terceira ação que propus. Consistia em algo bastante simples: escrever em um papel, de forma anônima, a resposta para a seguinte pergunta: “Quando penso em ser professor(a), qual meu maior medo?”. Os depoimentos foram recolhidos e colocados em uma caixinha. Posteriormente, foram sorteados, lidos e discutidos pelo coletivo. Muitos medos e receios se cruzavam e se repetiam. Alguns já haviam sido vencidos por estudantes que estavam em fases mais avançadas do curso (que já fizeram estágio, por exemplo), e os relatos ajudavam a dirimir os medos. Evidentemente não buscávamos soluções, mas, sim, criar um ambiente de diálogo sobre a futura profissão e as implicações que ela traz consigo.

Para a quarta e última atividade, designada “Carta ao mestre”, pedi em um dos encontros que todos escrevessem para a semana seguinte uma carta a algum professor ou professora que tivesse marcado a sua trajetória. Nessa carta, deveriam compartilhar a sua situação de docente em formação ou em exercício (no meu caso e das supervisoras), a influência que aquele(a) profissional teve em seu percurso e outros assuntos que julgassem pertinentes. No dia da leitura, colocamos duas cadeiras no centro da roda e, para cada sujeito que lia sua carta, um de nós ocupava a outra cadeira, no papel de ouvinte, de cúmplice da leitura, para que ninguém ficasse sozinho ao centro. Os resultados foram bastante emocionantes e levaram depois ao bate-papo sobre o papel tão importante que os professores têm nas nossas vidas. Também conhecemos um pouco mais das trajetórias pessoais, já que muitas cartas traziam isso em seu conteúdo.

Mesmo que tenham surgido de experiências que tive em outros contextos e, até mesmo, no caso de algumas delas, de forma intuitiva, as atividades atingiram seus objetivos e fizeram surgir momentos muito singelos de acolhida, abertura e compreensão do outro. Não havia qualquer hierarquia na execução das atividades, e o lado sensível foi aguçado nos participantes. Perguntas como “que professor(a) eu quero ser?”, “que professor(a) estou me tornando?” e “que professor(a) eu sou?” perpassaram as nossas reflexões.

## Novos caminhos de estudos e produções acadêmicas

Por fim, cumpre destacar a importância do PIBID Teatro na Universidade Federal de Pelotas pelo viés do caminho de estudos e produções acadêmicas realizadas nesses dois anos, tanto de minha autoria, como no papel de orientadora. Apresentamos um total de onze trabalhos nos seguintes eventos: Projeto de Ensino Shakespeare 400 (UFPel – Pelotas), VI Encontro Nacional das Licenciaturas e V Seminário Nacional do PIBID (PUCPR – Curitiba), VI Seminário PIBID UFPel (Pelotas), III Congresso de Ensino de Graduação UFPel (Pelotas), II ENLIC Sul (Unisinus – São Leopoldo), IV Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas (UFBA – Salvador) e V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas (UDESC – Florianópolis).

**Figura 7:** Apresentação de trabalho do PIBID Teatro UFPel



Foto: Marco Antônio Duarte

O número expressivo de produções demonstra o comprometimento de muitos dos bolsistas em divulgarem as ações realizadas pelo nosso grupo e se proporem à escrita acadêmica, tarefa geralmente repudiada pelos estudantes de graduação. Somam-se a estes artigos, resumos e comunicações os textos produzidos para este livro e para o livro destinado aos coordenadores de área do PIBID UFPel, onde configuro como uma das autoras.<sup>1</sup>

No que se refere à organização de eventos, coordenamos a realização do III Encontro PIBID Teatro UFPel, voltado aos estudantes do curso de

<sup>1</sup> No prelo.

Teatro – Licenciatura, em outubro de 2017, e o Intercâmbio entre PIBIDs Teatro UFPel e UFSM, em junho de 2016, na cidade de Santa Maria. Em ambos os momentos, pudemos divulgar para sujeitos externos ao PIBID Teatro UFPel as atividades que empreendíamos e ouvir deles as impressões, as dúvidas, os comentários, os elogios e as críticas. Cada contribuição nos servia para refletir sobre nosso percurso.

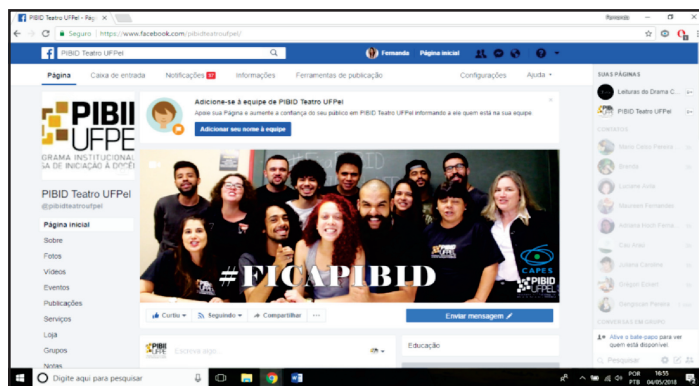
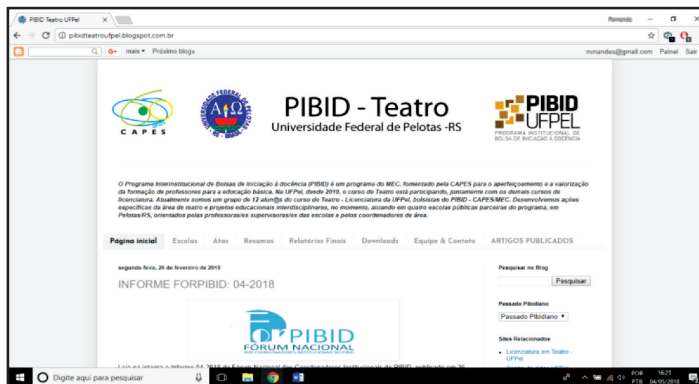
**Figura 8:** PIBID Teatro UFPel na UFSM



Foto: Acervo

Todas as nossas ações foram registradas no *blog* do grupo, existente desde 2009. De 2016 a 2018, três alunos bolsistas ficaram responsáveis por gerenciar o *blog*, inserindo as informações, fotos e *links* de acesso. Nos últimos anos também se intensificaram as divulgações através da rede social *Facebook*, com página do grupo:

**Figuras 9 e 10:** De cima para baixo: *blog* e página da rede social *Facebook* do PIBID Teatro UFPel



## Considerações finais: o futuro professor(a) através do PIBID

Este breve texto, que mostra parte do percurso que o PIBID Teatro da UFPel trilhou nos dois últimos anos, revela mais do que ações previstas em projetos. Revela o quão imprescindível são as iniciativas que aproximam os sujeitos envolvidos na educação: estudantes de licenciatura, professores e estudantes da rede básica. Presente em todo Brasil, o PIBID, nas mais variadas áreas, trouxe oportunidades de formação, seja ela inicial ou continuada. Os textos de Nicolas Beidacki e Anderson Barbosa Soares nos mostram como a participação no programa traz novas ideias e momentos de aprendizado. A parceria entre escolas públicas da rede básica e instituições de ensino superior estimula o trabalho de ambas, cria elos entre elas e resgata a função social e política da escola.

Se o meu primeiro impacto frente à coordenação do PIBID Teatro UFPel foi de desafio, hoje meu olhar é de admiração pela grandeza que o PIBID possui. A experiência foi extremamente rica em trocas. Na condição de professora em exercício, senti-me instigada a renovar leituras. Senti-me acolhida pelo grupo e acredito que trouxe contribuições. Não tenho dúvidas sobre o quanto aprendi com cada bolsista e supervisor(a). Se muitas vezes eu estive dentro da escola como artista, agora estive como professora, envolvida nas atividades pensadas junto e para a comunidade escolar.

Além das conquistas, o PIBID traz a aproximação com os problemas enfrentados no dia a dia de professores, com escolas sucateadas, falta de professores e com alunos desestimulados, fatos que resultaram em greves e paralisações. Não apenas estas dificultavam algumas ações do PIBID, também o próprio ataque que o programa vem sofrendo ano após ano, com ameaças de suspensão e cortes financeiros, como bem relata Grégori Rodrigues Eckert em seu artigo neste livro.

Contudo, frente a todas adversidades, o PIBID Teatro UFPel resistiu. O engajamento dos bolsistas foi notável, coletando assinaturas em abaixo-assinado, participando de eventos como o “PIBID na Rua” e criando campanhas de mobilização. Na posição de coordenadora pude perceber a força e a garra que se mantinham presentes em muitos dos licenciandos. A vontade deles em fazer diferente, em buscar uma nova escola, novas ideias sobre o que é ser professor(a) aponta para uma esperança nos dias tão duros que vivemos. PIBID Teatro UFPel, presente!

## Referências

- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <TTP://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- NOVO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <TTP://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Disponível em: <TTP://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PIBID TEATRO UFPEL. Blog: Disponível em: <TTP://pibidteatroufpel.blogspot.com.br/>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PIBID TEATRO UFPEL. Facebook: <TTPS://www.facebook.com/pibidteatroufpel/>. Acesso em: 17 abr. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, v. 1, n. 15, out. 2010.

SHAKESPEARE, William. **Teatro Completo**, v. 1. Trad.: Barbara Heliodora. São Paulo: Nova Aguilar, 2016.

SHAKESPEARE, William. **Teatro Completo**, v. 2. Trad.: Barbara Heliodora. São Paulo: Nova Aguilar, 2016.

## **CAPÍTULO 2**

Trajetória e construção:  
as experiências das  
ex-coordenadoras de área



## Como fazer do PIBID um aliado para a inserção da dança no ambiente escolar?

*Josiane Franken Corrêa<sup>1</sup>*

Ao iniciar a minha participação como coordenadora de Área do Sub-projeto PIBID Dança, constatei que o Projeto Institucional do PIBID UFPel tinha como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), dando ênfase para as práticas pedagógicas interdisciplinares.

Isso faz com que o projeto desta instituição funcione de uma forma um pouco diferente de outras propostas com o PIBID que até então eu conhecia, o que me causou surpresa e expectativa. E também instigou-me a repensar algumas crenças sobre a dança e seus processos de inserção na escola de educação básica.

Desde que me lembro, entendo a dança como uma prática artística potencialmente interdisciplinar. Afinal, a obra de artistas-pesquisadores como Anna Halprin ou Merce Cunningham, por exemplo, baseava-se na inter-relação disciplinar, condição de trabalho repetidamente estudada durante o curso de graduação em dança. Estes e outros artistas da dança pós-moderna<sup>2</sup> foram, com suas criações, muito além das fronteiras de uma só disciplina, aspecto que influencia a produção artístico-pedagógica em dança até os dias de hoje.

De modo geral, a interdisciplinaridade não é algo a ser alcançado, mas, sim, algo que está no mundo, acompanhando a corrente de transformações sociais que acontecem em meio à revolução técnico-científica-in-

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação, pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Dança pela Universidade de Cruz Alta. Foi coordenadora de Área do PIBID durante o 1º Semestre de 2015 e parte do 1º Semestre de 2016. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis, ligado ao Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPel). Atuou como professora de dança na educação básica entre 2007 e 2015. Tem pesquisa relacionada à docência em dança, com ênfase no ensino de dança para crianças. Contato: josianefranken@gmail.com

<sup>2</sup> Para saber sobre o pós-modernismo, consultar Coelho (1995), Connor (1996) e Silva (2005).

formacional em curso. Como uma consequência deste processo de atualização permanente do conhecimento está “o alargamento do conceito de ciência e a necessidade de reorganização das estruturas da aprendizagem das ciências, nomeadamente, a universidade” (POMBO, 2005, p. 11).

*Inter, trans, multi, pluri* são várias maneiras de vivenciar a superação da disciplinaridade, conceito muito debatido ultimamente e enfatizado pela comunidade acadêmica da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no “seu” Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nessa perspectiva, o desejo pelo trabalho interdisciplinar refletia-se<sup>3</sup> no dia a dia dos coordenadores de área e dos acadêmicos como bolsistas de iniciação à docência. No caso dos acadêmicos, eles participavam de dois grupos distintos: um denominado disciplinar – correspondente a um coletivo de bolsistas de um mesmo curso de graduação, que se reunia na sede da universidade – e, um grupo denominado interdisciplinar – organizado pela reunião de bolsistas de cursos distintos, com encontros realizados dentro das escolas de educação básica de Pelotas – RS.

Desse modo, o grande grupo formado pelos bolsistas da dança foi dividido em vários pequenos grupos, em duplas ou em trios, e estes direcionados para escolas espalhadas por toda a cidade.

Com esta configuração, os acadêmicos pibidianos acumulavam tarefas correspondentes a sua área de formação, conforme seu grupo disciplinar, e tarefas oriundas do grupo misto, que deveria elaborar um projeto interdisciplinar para ser desenvolvido na sua “escola sede” durante o ano letivo.

Para isso, os bolsistas eram orientados por, pelo menos<sup>4</sup>, dois coordenadores, o da área e o do grupo interdisciplinar, e ainda contavam com a supervisão de professores em atuação na escola em que estavam inseridos.

No Subprojeto PIBID Dança, em virtude dessa dispersão, notamos a necessidade de fazer mais ações em que o grupo disciplinar atuasse em conjunto. Porém, percebemos que com a carga de trabalho envolvida na

---

<sup>3</sup> Narro as ações no tempo pretérito, porém, isso não significa que o grupo parou de se organizar desta forma ou deixou de realizar atividades como as que eu cito aqui. Apenas não tenho como afirmar o andamento do trabalho do grupo, por estar distante das suas atividades atuais.

<sup>4</sup> Exceto quando o coordenador de área, desempenhava também o papel de coordenador interdisciplinar na escola, o que fazia com que um ou dois acadêmicos tivessem a coordenação da mesma pessoa nos dois projetos. Além disso, saliento que o número de coordenadores era proporcional ao número de alunos bolsistas. No caso da dança, tínhamos duas coordenadoras de área.

execução das tarefas disciplinares e interdisciplinares, somadas ao cumprimento de créditos do curso de Graduação e da localização das diferentes escolas participantes, concretizar ações conjuntas configurava-se como um exercício bastante desafiador.

Mesmo assim, no intuito de efetivar atividades colaborativas com todos os pibidianos da dança, elaboramos um cronograma que incluía a criação de trabalhos coreográficos, a idealização e a promoção de oficinas esporádicas e continuadas de dança nas escolas, a realização de atividades de apreciação de trabalhos artísticos e a organização de um evento próprio sobre o tema *Dança na Escola*.

Entre as atividades de criação eram realizadas discussões sobre conceitos envolvidos na produção de conhecimento artístico-pedagógico em dança, e os bolsistas eram estimulados a produzir textos sobre suas experiências no decorrer do semestre.

Atuei por pouco tempo na coordenação de Área do PIBID, porém, durante a minha participação, fiquei cada vez mais inclinada a investir em ações disciplinares. Além de perceber na postura dos bolsistas que a oportunidade de aprofundar os conhecimentos próprios da área era motivo de segurança e estímulo, até mesmo para dar continuidade ao curso de graduação<sup>5</sup>, notei que não estava me sentindo contemplada na forma como estavam organizados os grupos interdisciplinares.

Tendo como principal interesse de pesquisa a docência em dança na educação básica, idealizava as ações do PIBID como oportunidades para que, junto dos acadêmicos bolsistas, pudesse acompanhar a atuação dos professores de ensino de arte (se possível, de dança) de forma mais intensiva, propondo intervenções e vislumbrando a realização de pesquisas de longo prazo. Com o foco no projeto interdisciplinar, isso não foi possível.

A dança foi uma das primeiras formas de manifestação do ser humano e levou séculos até chegar a uma prática artística mais porosa – mais interdisciplinar –, com os artistas pós-modernos. Já o ensino de dança na educação básica é uma realidade muito recente.

Em um momento de entusiasmo eu até diria que está prestes a se tornar uma realidade recorrente, mas eu ando bastante temerosa.

Baseada na ciência do caminho histórico percorrido por educadores de diferentes partes do país, no intuito de viabilizar a validação da dança

---

<sup>5</sup> Creio que o programa tenha grande influência na permanência dos alunos na universidade, especialmente os acadêmicos em situação de vulnerabilidade social.

como disciplina curricular e autônoma na educação básica do Brasil, passei a questionar as ações interdisciplinares na escola, pois era muito confuso para mim empreender uma iniciativa interdisciplinar antes de termos situado, até mesmo nos estudos da área, o que é próprio do saber dança.

Eu acredito na dança como uma prática artística propícia para cruzamentos interdisciplinares, porém e infelizmente, é bem sabido que muitas vezes ela ainda está na escola a serviço das disciplinas mais antigas, das festas escolares, dos discursos moralistas, ou seja, desempenhando um papel de pano de fundo para a concretização de qualquer outro objetivo, que não tem relação com a produção artística e com a criação de novos conhecimentos sobre e em dança.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 foi uma conquista muito comemorada, em decorrência de constar no seu texto a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas brasileiras. Mas a dança não é citada neste documento.

Dois anos mais tarde, a definição das linguagens artísticas a serem trabalhadas no currículo escolar foi indicada no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, 1998) – que não decreta, mas orienta.

Em Pelotas, temos apenas 3 professoras licenciadas em dança ocupando o lugar de regência do ensino de arte nas suas escolas. A primeira ingressou em uma escola pública estadual em 2012. A segunda, também na rede estadual, no ano de 2014. E a terceira, em uma escola pública municipal, em 2015.

Em 2016, pouco antes do *impeachment* da presidenta Dilma, foi promulgada no Brasil a lei<sup>6</sup> que define quais são as linguagens artísticas a serem ensinadas na escola: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Audiovisuais (esta última somente para o Ensino Médio).

Há apenas 2 anos.

Então, por mais interdisciplinar que a prática da dança seja, em diferentes ambientes sociais, não podemos esquecer que a escola de educação básica e a dança como disciplina curricular se conheceram “ontem”. Não é uma amizade de anos, nem uma relação duradoura. É um início de um relacionamento que pode perdurar ou, não. Não podemos afirmar que, em alguns anos, a maioria das escolas terá um professor de dança, assim como têm de matemática, por exemplo.

---

<sup>6</sup> Lei 13.278 de 2016, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

Por isso, questiono: será que o trabalho interdisciplinar como ponto de partida é uma boa estratégia? Não seria o trabalho interdisciplinar um ponto de chegada que, naturalmente, começa a se constituir enquanto o projeto disciplinar avança?

Muitas questões emergem dessa discussão. Não tenho a intenção de interrogar somente o sistema, os gestores, os bolsistas. Interrogo a mim mesma, como professora de uma licenciatura que em 2018 completa 10 anos de existência. Uma criança, como a maioria dos cursos superiores em dança do Brasil.

É uma criança cheia de energia, pronta para enfrentar os desafios que chegam com a adolescência. E é por isso que os acadêmicos da dança, em parceria com o corpo docente, estão sempre inventando uma saída para as dificuldades na esperança de que, algum dia, possam também encontrar entradas cheias de possibilidades.

Enquanto pude acompanhar o Subprojeto PIBID Dança da UFPel, observava os bolsistas discutindo maneiras de defender e valorizar a área de artes nas comunidades em que estavam inseridos. Também, criavam oportunidades para divulgar as ações realizadas pelo grupo disciplinar.

Ao ser “concluída” uma composição coreográfica, por exemplo, era possível apresentar o trabalho na rede pública de ensino, nos eventos promovidos pelo PIBID, em ocasiões realizadas por outras instituições de ensino e pela comunidade artística da cidade.

As intervenções proporcionavam vivências artístico-pedagógicas em contextos reais, gerando reflexões sobre o ambiente escolar e a pedagogia da cena de forma mais próxima. Depois das experiências empíricas, aconteciam estudos e discussões que resultavam na elaboração e na apresentação de trabalhos acadêmicos em congressos científicos.

Aos poucos, o trabalho do grupo passou a esboçar uma identidade própria.

Uma força.

Entendi que o fato de a dança não estar ou não ser aceita no ensino formal é resultado do desconhecimento. Somos novidade. É necessário explicar. É importante gerar modos de expor o trabalho. É essencial realizar uma formação com os professores das outras áreas na escola.

Penso que este poderia ser um trabalho iniciado com as pedagogas da educação infantil e dos anos iniciais.

E o PIBID é um caminho para isso.

Constatei, nesses anos de docência, que o professor licenciado em dança é capaz de encontrar o “seu lugar ao sol” na instituição de ensino básico. Depois de percorrer um caminho repleto de preconceitos, de supervalorização da racionalidade, de encomendas para a festa junina, depois de certo tempo, a direção da escola começa a perceber que há algo na aula de dança para além da diversão. Os outros professores param de pedir para recuperar provas das suas disciplinas no horário da aula de dança. Os alunos entendem a importância de debater questões relacionadas ao corpo, ao gênero, ao movimento inerente dos seres expressivos.

É uma grande obra, que só se concretiza de forma colaborativa.

Porque nós acreditamos que qualquer corpo pode dançar no ambiente escolar, mas não é qualquer dança que se dança lá! Pelo menos, é o que estamos tentando avaliar.

Precisamos experimentar e desvelar, a partir dos professores de dança que já estiveram ou que estão em atuação em escolas de educação básica, quais são as possibilidades de ensino existentes e, com isso, refletir de que modo a formação docente pode ser cada vez mais qualificada.

Ainda estamos descobrindo.

Com poucas descobertas, muitas dúvidas e algumas conclusões preliminares, perdura a pergunta: como fazer do PIBID um aliado para a inserção da Dança no ambiente escolar?

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 1997b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Teixeira. **Moderno pós-moderno**: modos e versões. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- CONNOR, Steven. **Cultura Pós-Moderna**: Introdução às teorias do contemporâneo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: **Liinc em Revista**. v. 1, n. 1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

## **PIBID-UFPel: considerações para pensar as articulações entre universidade e escolas públicas**

*Fabiane Tejada da Silveira<sup>1</sup>*

Apresento neste breve relato minhas considerações referentes à participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Pelotas. Participei do PIBID em 2011 e 2012 como coordenadora da área do teatro, e, entre 2014 e início de 2016, também pude contribuir na equipe gestora na UFPel. Analisando meus cinco anos de envolvimento com este programa, destaco como um dos aspectos importantes os esforços empenhados pela CAPES/MEC na ocasião de sua criação, para a proposição de algo que veio a se tornar uma política articulada e organizada visando a integração da universidade com as escolas públicas.

A proposta de incentivar a adesão das equipes das escolas e da universidade, por meio de concessão de bolsas e de recursos de custeio, no meu ponto de vista, foi fundamental para a adesão simpática dos agentes que constroem estes espaços ao programa. Destaco a importância dos investimentos financeiros, justamente porque é evidente, ainda mais na conjuntura atual, de congelamento de recursos para a saúde e educação, que nos faltam recursos para o desenvolvimento de projetos nas universidades públicas que viabilizem parcerias com os espaços da sociedade nos quais a universidade precisa estar articulada para o pleno desenvolvimento de saberes. Neste contexto, vale resgatar o papel da universidade pública, que tem como sua inerente missão atender ao bem comum e promover o avanço justo da sociedade.

Observa-se que a CAPES, com o PIBID em sua articulação inicial e até meados de 2015, procurou viabilizar esforços para garantir um desen-

---

<sup>1</sup> Docente do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel; Doutora em Educação UFPel; Mestra em Educação Unisinos; Licenciada em Educação Artística UFPel; e-mail: tejadafabiane@gmail.com.

volvimento qualificado do programa, com investimentos razoáveis para a produção de conhecimento, solidariamente construído entre universidade e escolas públicas. No entanto, a partir do final de 2015, e com toda força de desmonte do programa, tal como foi pensado em sua origem a partir de 2016, só decaiu com cortes financeiros e promessas de rearticulação da utilização de recursos que certamente inviabilizarão o desenvolvimento do programa, descaracterizando-o, conforme demonstra o edital de 2018.

Em uma perspectiva de produção do conhecimento de forma interdisciplinar, o projeto na UFPel apostou em uma tarefa complexa, pois fomos educados durante muitos anos de período escolar, e ainda no ensino superior, a pensar a produção de saberes de forma compartimentalizada, produto de um modelo de escola tecnicista. Em muitos momentos, aprendemos que é necessário decorar uma quantidade de informações para poder responder às demandas dos concursos, processos seletivos, para conseguirmos um mínimo de sucesso no mercado de trabalho. Contudo, cada vez mais estudos e reflexões do campo educativo colocam em cheque este tipo de formação, principalmente no século XXI, em que crianças e jovens estão conectados no mundo globalizado através das tecnologias, com acesso fácil a informações de diversas fontes culturais e sociais.

No âmbito do PIBID-UFPel, nos empenhamos em fazer estudos que se comprometeram com a formação dos estudantes, futuros professores, conectados em uma perspectiva de integração de saberes, negando as hierarquias de áreas de conhecimento que embasavam propostas pedagógicas de formação docente de raiz tecnicista. Neste cenário, destaco o caráter de autonomia estimulado no trabalho dos pibidianos, que permitiu que nos envolvêssemos com o trabalho na escola, e esta com as nossas perspectivas acadêmicas. Desenvolvemos e partilhamos saberes de forma solidária com os/as professores/as e estudantes que atuaram neste espaço. Entendo que a experiência docente proporcionada pelo PIBID, até 2016, quando pude acompanhá-la de perto, foi uma oportunidade de encontrar novos caminhos metodológicos e de reflexão sobre as práticas pedagógicas possíveis de serem desenvolvidas no âmbito da escola pública, colaborando com os nossos processos de formação para atuar no ensino superior.



## Semeadura, florescimento e geração de frutos

*Maria Amélia Gimmler Netto<sup>1</sup>*

Tive a oportunidade de ser coordenadora de área do PIBID Teatro da Universidade Federal de Pelotas por aproximadamente três anos, e são incontáveis as vivências pedagógicas e artísticas que tive em conjunto com doze estudantes da licenciatura e duas professoras supervisoras da rede estadual de ensino. No âmbito das ações do PIBID UFPel no curso de Teatro – Licenciatura, foram sete escolas contempladas no primeiro subprojeto, de 2009 a 2013, incluindo ensino fundamental e médio, e quatro escolas contempladas no segundo subprojeto, de 2014 a 2017, este com foco específico no ensino médio.

Enquanto atuei no programa, pude observar o crescimento e o florescimento de muitos licenciandos através do contato direto com a realidade estudantil e profissional das escolas. Também constatei o aprendizado docente contínuo e o crescimento profissional tanto das professoras supervisoras quanto o meu próprio.

O fato do PIBID UFPel investir seus esforços no caráter interdisciplinar do programa foi, e ainda é, uma experiência arrojada e inovadora. O contato constante com profissionais e estudantes dos dezessete diferentes cursos de licenciatura foi tarefa difícil e, ao mesmo tempo, fundamental para se experimentar novos modos de formar professoras e professores, mais preparados para atuar, sobretudo, nas escolas da rede pública de ensino de Pelotas e região.

Durante o período em que estive na coordenação houve momentos em que atuei em conjunto com colegas professoras do curso de Teatro, Vanessa Leite e Fabiane Tejada, articulando ações do programa aos estágios obrigatórios e às ações da área de pedagogia do teatro de nosso curso de

---

<sup>1</sup> Docente do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel; Doutoranda do PPGAC da UFBA; Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC da UFRGS; Licenciada em Educação Artística-Habilitação em Artes Cênicas pela UDESC; e-mail: [mamelianetto@gmail.com](mailto:mamelianetto@gmail.com).

licenciatura. Destaco também a criação de atividades conjugadas entre cursos acadêmicos, como a ação de oficina e palestra sobre a Educação do Sensível, realizada em conjunto com a equipe do Curso de Licenciatura em Filosofia, coordenada pelo professor Keberson Bresolin. Foi momento de troca de conhecimentos específicos e de diálogo entre áreas, que renderam bons frutos educativos na universidade e na escola.

Foram realizadas, pela equipe de pibidianos do curso de Teatro, ações voltadas à criação, fruição e reflexão sobre a arte teatral, sendo elas: Mostra de Cenas, Circulação de espetáculo nas escolas, Escola de Espectadores, Oficinas Teatrais e Debates, além de performances de rua em defesa da qualidade da educação pública.

Investimos na formação de professores capazes de lidar com a realidade escolar que encontrariam em Pelotas e região, e também Brasil adentro. Constatamos que muitos profissionais hoje licenciados, que foram pibidianos, são professores em suas cidades de origem e muitos deles permaneceram lecionando em Pelotas. Quando começamos os trabalhos de implementação do programa, não havia professor de teatro licenciado atuando na rede pública de ensino da cidade. Hoje, em 2018, já contamos com aproximadamente uma dezena deles em escolas da rede municipal e estadual. O PIBID Teatro, sem dúvidas, faz parte deste avanço de nossa área na região sul do Rio Grande do Sul.

Enquanto professora, artista e pesquisadora, a experiência mais rica que o programa proporcionou a minha trajetória profissional foi a possibilidade de união das atividades de pesquisa acadêmica em arte com as atividades de iniciação à docência. Através da realização da Mostra de Cenas e da Escola de Espectadores deu-se a fusão de atividades do PIBID Teatro UFPel com ações do projeto de pesquisa “Jogatina: Jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e a pedagogia da cena contemporânea”. A tarefa começou a ser organizada em 2013 e desenvolveu-se em 2014 e 2015. A montagem e a circulação do exercício cênico “Jogatina”, a sua circulação nas escolas, as oficinas teatrais e os debates com estudantes secundaristas foram resultados desta parceria que se tornou campo de experimentação artístico-pedagógica para o grupo de professores e licenciandos envolvidos. Considero estas ações como sementes da pesquisa de doutoramento que desenvolvo atualmente, vinculando aspectos da pedagogia do teatro, da encenação contemporânea e da formação de novos professores e professoras.

Por fim, gostaria de defender a permanência do PIBID e salientar a fundamental importância do programa para a educação brasileira. Nosso

país vem se mostrando, muitas vezes e infelizmente, incapaz de reconhecer a necessidade de ampliar os investimentos em educação. Neste contexto, o PIBID se mostrou e se mostra como uma forte potência de semeadura, de florescimento e de geração de frutos para a valorização da docência e do ensino público de qualidade e para todos.

## CAPÍTULO 3

PIBID Dança & PIBID Teatro  
nas escolas de educação básica:  
experiências vividas pelos bolsistas  
de iniciação à docência

## Contos dançados

*Bruna Monteiro Baes<sup>1</sup>*  
*Andrisa Kemel Zanella<sup>2</sup>*

Esta escrita trata da prática da dança relacionada aos contos da literatura infantil. É resultado do projeto disciplinar desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas<sup>3</sup>, na cidade de Pelotas/RS, no período de um ano. O referido projeto teve como objetivo estimular o desenvolvimento corporal e criativo de alunos da pré-escola e anos iniciais através dos contos infantis. Os contos infantis oferecem à criança uma forma lúdica de aprender e contribuir na formação do ser humano.

Através das histórias “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos”, “A Bela e a Fera”, entre outras buscamos elementos para elaborar atividades de dança, enfocando o corpo, a criatividade e a imaginação, a partir de um trabalho individual e em grupo.

Os conteúdos trabalhados em aula centraram-se no deslocamento, na lateralidade, na percepção de formas, no reconhecimento dos níveis espaciais, na criação de movimentos a partir da contação de história. O principal referencial teórico a embasar o trabalho prático foi Laban<sup>4</sup>. Um exemplo que partiu do conto infantil foi o fator força, mencionado na história “Os Três Porquinhos”, e o deslocamento, em “Chapeuzinho Vermelho”.

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: bruna\_baes@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientadora.

<sup>3</sup> O bairro em que a escola se encontra é um bairro periférico, com um dos maiores índices de violência da cidade de Pelotas/RS.

<sup>4</sup> Rudolf Laban desenvolveu uma metodologia de análise do movimento – “Effort-Study” (estudo dos esforços) e dedicou sua vida ao estudo e à sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

## Como as aulas aconteceram?

As atividades foram desenvolvidas semanalmente. Cabe ressaltar que a cada dois meses eram trabalhados um clássico diferente e atividades diversificadas. As aulas iniciavam com uma contação e uma roda de conversa sobre a história apresentada. Posteriormente partíamos para o trabalho prático, com um momento de aquecimento/alongamento para preparação do corpo e atividades baseadas na história contada, explorando o espaço, a lateralidade, o ritmo, a imaginação e a criatividade, tendo em vista a criação de novos movimentos. O final da aula era marcado por uma avaliação. A avaliação aconteceu a partir da construção de uma coreografia, que foi gravada para que eles pudessem visualizar seus corpos em movimento, pelo desenho, que representava suas percepções sobre o trabalho vivido em sala de aula e por rodas de conversa sobre a experiência corporal. Algo bem importante a ser mencionado foi a atividade de relaxamento, que ocorreu, muitas vezes, no lugar da roda de conversa, devido à agitação dos alunos. Essa atividade teve bastante êxito na percepção corporal de cada aluno, e eles gostavam bastante também.

## Os contos e o corpo: uma aproximação possível

Através dos contos de fadas, segundo Coelho (2003), é possível despertar nas crianças o prazer em escutar histórias, e isso é importante para a sua formação, pois estimula a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, desenvolvendo também a oralidade.

Para Oliveira (2010), o contador pode despertar a imaginação dos ouvintes, transportando-os ao mundo da fantasia que está sendo criado ao seu redor. O fato de a criança gostar de ouvir histórias é muito importante porque ela constrói dentro de si muitas ideias através da descoberta de outros lugares, outras épocas, outros modos de agir, além de ter a curiosidade respondida, podendo esclarecer melhor suas próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. É o começo para ser um leitor e para ser criativo nas suas produções orais, escritas etc.

Ao aliarmos a dança e a literatura infantil, é ampliada as possibilidades de trabalho em sala de aula, desenvolvendo também a capacidade corporal e expressiva da criança. Barreto (2008, p. 101) diz que

a dança é um fenômeno que sempre se mostrou como expressão humana, seja em rituais, como forma de lazer ou como linguagem artística. Neste

sentido, é uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana que, através de diálogos corporais e verbais, viabiliza o autoconhecimento, os conhecimentos sobre os outros, a expressão individual e coletiva e a comunicação entre as pessoas.

A autora ainda afirma que “dançar é expressar emoções por meio do corpo. É esculpir no ar figuras harmoniosas que nascem de um pulsar da música” (BARRETO, 2008, p. 2).

Através do ensino da dança o aluno irá não só conhecer o próprio corpo e as diversas possibilidades de movimentações, mas também irá ter uma maior compreensão e relação com o outro e o meio que o cerca. “Portanto, dependendo de como for ensinada, a dança pode abrir espaços para que corpos se relacionem consigo mesmos, entre si e com o mundo.” (MARCQUES, 2012, p. 28)

As aulas de dança promovem além do conhecimento da arte, uma maior socialização entre os alunos e o/a professor/a, sendo uma forma das crianças se expressarem por meio do corpo e explorarem sua criatividade e imaginação.

## Reflexões

Como pudemos observar, o ensino da dança na escola, mais precisamente na educação infantil e nos anos iniciais, traz consigo uma grande importância para o desenvolvimento da criança que está em formação.

Como resultado das práticas de dança, foi perceptível que nas aulas os alunos passaram a conhecer melhor o seu corpo, exercitar a coordenação motora, a ter uma maior percepção de espaço e limites. As relações entre eles foram estreitadas e um passou a respeitar mais o outro. Além disso, tornaram-se mais participativos. A concentração e a atenção na realização das atividades propostas aumentaram. Assim, foi atingido o esperado no início da proposta.

A união entre dança e os clássicos da literatura infantil foi uma experiência muito rica, tanto para os alunos quanto para nós. Com esta experiência aprendemos que a dança vai muito além dos limites corporais e cognitivos, mas estreita laços e fortalece relacionamentos. Aprendemos que cada aluno possui o seu tempo e que é necessário respeitá-lo.

Creemos que o ensino da arte, e neste caso da dança, proporciona outras vivências na escola. Penso que esta ação, de uma maneira ou de outra, teve grande impacto, pois foi notória a transformação das crianças corporalmente e na relação entre elas.

A seguir, alguns registros do trabalho realizado.

**Imagem 1:** Encerramento do primeiro ciclo de contos



**Imagem 2:** Aquecimento inicial





**Imagem 3:** Atividade desenhos coreográficos



**Imagem 4:** Atividade estátua



## Referências

BARRETO, Débora. **Dança**. Ensino sentidos e possibilidades na escola. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria Analise Didática. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Hellen Jaqueline et al. Projeto Dança-Arte-Educação no processo de formação humana: concepções e ações que constroem história. In: MELO, Wilson Ferreira de (org.). **Caminhos do Campus do Pantanal** – UFMS. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, p. 161-172.

OLIVEIRA, Patrícia. **A contribuição dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 04/03/2010.

# **Dança na escola: valorização e respeito à diversidade corporal na sala de aula através do movimento**

*Caroline Ribeiro Paz<sup>1</sup>*

*Flávia Marchi Nascimento<sup>2</sup>*

Esta escrita refere-se ao ensino da dança no espaço escolar, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Esta proposta realiza-se no município de Pelotas/RS, na Escola Estadual de Ensino Médio Areal. A escola agrega estudantes de diversos bairros dos arredores, além dos estudantes do bairro Areal. Sua estrutura física caracteriza-se por ter um ambiente amplo. O foco para o desenvolvimento das práticas de dança são as séries finais do ensino fundamental, em atividades que foram vislumbradas para o segundo semestre do ano de 2017.

Dessa forma, a turma escolhida para o desenvolvimento do projeto foi o 6º ano B, contando com um total de 28 alunos com faixa etária entre doze e treze anos de idade. Através da realização de três observações foi possível perceber a dificuldade de concentração dos alunos durante as atividades de sala de aula, além de apresentarem certa agressividade entre si. Contudo, outra característica marcante foi a grande energia que emanava de seus corpos movimentando-se a todo o momento, durante a aula. Acompanhando essas três aulas, pude perceber que a turma carece de propostas voltadas a práticas corporais, conforme Strazzacappa (2012, p. 47) “não tornasse uma exclusividade apenas em um ambiente escolar, mas presente na grande maioria da realidade das escolas brasileiras”, visto que estão numa fase de transição para adolescência que precisa de atenção e apoio aos alunos para que possam compreender as transformações dos seus corpos em

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: pazcaroline@outlook.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

relação a si mesmos e aos outros e também ao espaço comum a todos como, por exemplo, a própria escola:

A criança e o adolescente, com seus modos específicos de se comportar, agir e sentir, só podem ser compreendidos a partir da relação que se estabelece entre eles e os adultos. Essa interação se institui de acordo com as condições objetivas da cultura na qual se inserem. Condições históricas, políticas e culturais diferentes produzem transformações não só na representação social da criança e do adolescente, mas também na sua interioridade (FERREIRA, 2005, p. 34).

Dessa forma, este trabalho na escola tem como objetivo geral fomentar o reconhecimento, a sensibilização e o respeito dos alunos sobre seus corpos e dos demais colegas, a pretendendo também, através dos objetivos específicos: ajudar na comunicação e expressão dos alunos através da dança; potencializar autoconfiança dos alunos sobre seus corpos; compreender as relações do movimento com a dança no espaço escolar; contribuir para o desenvolvimento da consciência corporal dos alunos através da Dança; desenvolver práticas de valorização e respeito à diversidade corporal na sala de aula; promover o respeito e a atenção entre os estudantes através das aulas de dança; estabelecer relações da dança com a sociedade; fortalecer o trabalho individual e coletivo.

Acredita-se com isso que a dança possa contribuir para o desenvolvimento motor e afetivo dos alunos, potencializando a “[...] compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona [...] com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade [...]” (BRASIL, 1997, p. 49).

Para a ocorrência das aulas de dança, foi elaborado um quadro com quatro temas estruturantes, sendo estes denominados: *Corpo Humano; Movimento; Imagens da Dança; Danças do povo Brasileiro*. Cada um comporta 8 aulas iniciais que podem se desdobrar em mais aulas, tendo como conteúdos gerais: anatomia humana; movimentos axiais, locomotores e não locomotores; níveis; improvisação; criação em dança; composição coreográfica; contextualização e apreciação em dança; danças folclóricas.

Até este momento foram efetuadas duas ações com a turma, a primeira foi conversar e observar a opinião dos alunos em relação à dança, através da apresentação de dois vídeos, um abordando sobre o que é dança e o outro a respeito de dança na escola. Após, foi realizado um pequeno debate do que foi mostrado. Já na segunda ação, realizou-se uma atividade prática de improvisação em grupo relacionada aos vídeos. Tiveram que construir suas próprias definições prévias do que é dança dentro e fora da

escola. A partir destas duas ações, o objetivo foi interagir e ter um primeiro contato com os alunos para perceber como reagem numa aula de dança, a dinâmica e a relação do grupo diante de mim, sem deixar de respeitar seus limites. Segundo Cavasin (2003),

muitos são os conceitos de avaliação nos processos educativos. Porém, para as aulas de dança ainda são recentes os primeiros estudos de sua aplicação como atividade escolar. Partimos, então, para o método da observação, uma vez que devemos respeitar as diferenças, pregar a inclusão e valorizar a participação de todos para que haja maior integração do grupo e para que se firme em cada aluno a autoconfiança, o que desafiará e estimulará a superação dos próprios limites (CAVASIN, 2003, p. 6).

Com isso, a escola torna-se o ambiente propício que pode ajudar no entendimento e na compreensão corporal dos alunos, em relação às circunstâncias ocorridas na atmosfera pessoal e social. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1998, p. 70):

[...] a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir [...].

A inserção dessa linguagem na escola pode contribuir no desenvolvimento dos estudantes em diferentes aspectos e momentos. O importante é o professor, em parceria com a escola, estar atento ao processo de aprendizagem tanto no caráter coletivo quanto no individual.

Com isso, ao refletir sobre as futuras práticas docentes dentro deste espaço, acredito que os desafios serão os mais diversos, desde, a forma de interagir com os estudantes, como também em relação a sua participação e suas perspectivas diante das aulas de dança, além das temáticas para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica. Todas estas questões, associadas ao ensino dessa linguagem nova dentro da redoma que é a educação escolar, já se torna um grande desafio que precisa ser vencido pelos professores de dança. Em meio a isso, a turma escolhida carrega um aspecto bastante importante para mim enquanto sua professora que é a agressividade. Porém, foi possível estabelecer um diálogo com os estudantes. A partir disso, o diálogo, conforme o pensamento freiriano, é o caminho para adquirir a troca de saberes entre professores e alunos, que se dará de forma consciente e total, sem separar o intelectual do corporal (PEREIRA; TODARO, 2015, p. 45) afirmam sobre os estudos de Freire em relação à aprendizagem que “o ato de pensar envolve, portanto, o corpo inteiro e não apenas a mente”. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de dança na escola deve acontecer

com totalidade e a presença de um corpo consciente do aluno. Assim, conectando-se com o contexto, o professor com seu olhar em relação a realidade encontrada, construirá metodologias e práticas pedagógicas que supram as necessidades dos alunos e dialoguem com estes sujeitos, para que a educação seja sensível e crítica.

## Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAVASIN, Cátia Regina. **A dança na aprendizagem**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG, ago./set. 2003, p. 1-8.
- FERREIRA, Leila Maria. **Infância e adolescência na sociedade contemporânea, alguns apontamentos**. Universidade Estadual Paulista. Estudos de Psicologia, Campinas, jan./mar. 2005, p. 33-41.
- PEREIRA, Daniel Aguiar; TODARO, Mônica de Ávila. Paulo Freire e o corpo consciente. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/default/files/poster-gt06-3873.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017.
- STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2012.

## Despertar do corpo na educação infantil

*Cíntia Pereira Fernandes<sup>1</sup>*

*Andrisa Kemel Zanella<sup>2</sup>*

Meu nome é Cintia Fernandes, sou aluna do 4º semestre do curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas. Estou no PIBID desde o final do meu 1º semestre. Esta escrita é resultado do projeto desenvolvido no decorrer do ano de 2017 na Escola Municipal Núcleo Habitacional Getúlio Vargas. As aulas foram realizadas semanalmente, com duração de 45 minutos, na turma da Pré-Escola I, com idade entre quatro e cinco anos. A temática girou em torno da (re)descoberta do corpo e teve por objetivo a estimulação, o desenvolvimento e a expressão corporal da criança no ambiente escolar.

A escola está localizada em um dos bairros com um alto índice de violência na cidade de Pelotas/RS, de acordo com Martins (2014). Além disso, o bairro tem pouco investimento na infraestrutura, com esgoto a céu aberto, ruas não asfaltadas, lixo espalhado por terrenos baldios, etc. Ao me inserir na escola, percebi que há muitas crianças que não têm um acompanhamento familiar, e isso refletia na sua participação nas atividades em aula. Todos esses fatores, em relação ao bairro e ao contexto familiar, implicavam diretamente o contexto escolar.

Assim, em todas as aulas procurei instigar a imaginação dos alunos para que as atividades pudessem ser realizadas de acordo com suas vivências e experiências corporais, estando atenta à maneira com que reagiam em sala de aula, buscando adequar o planejamento, bem como motivá-los. A partir de seus repertórios, inicialmente deixei que se movimentassem e moldassem os seus corpos livremente. Também desenvolvi atividades sensoriais com os olhos vendados, explorando as sensações ao tocar diferentes objetos. Percebi que as atividades que incluíam desafios e a experimentação

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: cintiaufpel@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

de algo novo eram muito bem aceitas e realizadas pelos alunos, que demonstravam curiosidade, interesse em aprender e executar o que era proposto.

Outra linha de atividades foi o contato físico entre os alunos, principalmente porque havia muita violência entre eles. Stokoe (1987) foi uma referência a embasar o trabalho desenvolvido, tendo em vista que, para a autora, expressão corporal é aquilo que o ser humano expressa em sua rotina, em sua vivência e age diante das situações. O objetivo ao focar a expressão corporal é a sensibilização e conscientização de nosso corpo para que haja uma melhor comunicação com tudo.

Em relação às crianças, apoiei-me em Klisys (2010) ao dizer que elas possuem grande interesse pelo novo, estão sempre dispostas a compartilhar seus saberes e gostam de saciar seus olhares curiosos sobre o mundo. Para meu projeto, parti da ideia de que a dança se faz presente desde os povos primitivos, e sua importância se dá no desenvolvimento pessoal, no conhecimento corporal e na comunicação com o outro.

Como resultado, percebi que os alunos, após alguns meses de aula, já se relacionavam espontaneamente uns com os outros nas atividades, o que antes era um bloqueio, pois só mantinham relação com aqueles que julgavam seus amigos. Também foi perceptível ver o progresso em relação à expressão corporal, realizando movimentos com maior liberdade e autonomia. E esse foi um dos principais objetivos do projeto, despertar esse corpo que no decorrer da escolarização assimila que para aprender é necessário o silêncio e a imobilidade, despertar para a criança se experimentar e se expressar efetivamente no contexto que está inserida.

Em quase todas as atividades planejadas precisei ir adaptando o plano de acordo com o caminhar da turma para que se tornasse agradável e possível o aprendizado. Em minha prática docente, o que mais aprendi foi compreender que cada aluno possui seu tempo para assimilar e apreender o que lhe é proposto. Muitas vezes me preocupava o fato de que nem todos realizavam as atividades completamente ou da forma como eu imaginava que tinha que ser, mas a verdade é que cada corpo estava correspondendo da sua maneira.

A seguir, compartilho alguns registros do trabalho realizado.



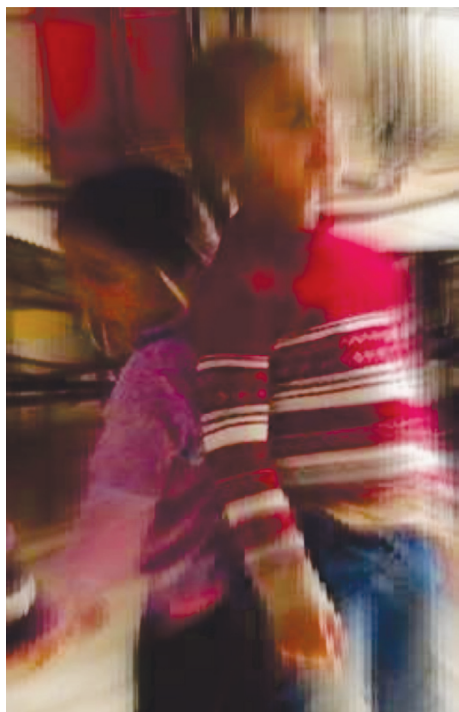
**Figura 1:** Caminhada pelos diversos lugares da escola e de diferentes maneiras



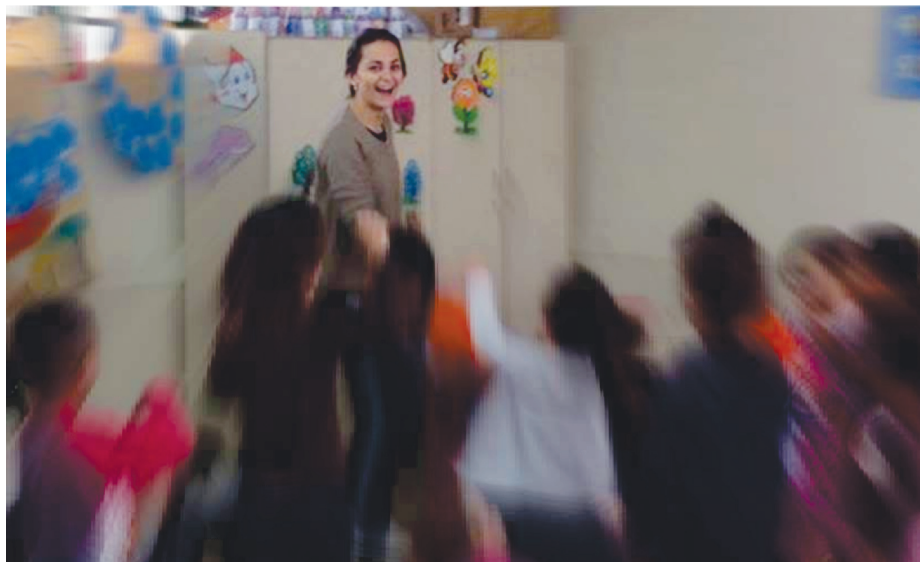
**Figura 2:** Deitados sobre o papel pardo e com giz de cera nas mãos, deixando o corpo movimentar-se e assim produzir formas no papel



**Figuras 3, 4 e 5:** Experimento de biodança, com movimentações a partir do estímulo de diferentes ritmos e contato com o outro



**Figura 6:** Explorando a imaginação, reprodução de movimentos de acordo com a bagagem cultural de cada aluno



## Referências

- STOKOE, Patrícia. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.
- KLISYS, Adriana. **Ciência, arte e jogo: projetos e atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- MARTINS, Nádia Regina Barcelos. Três casos de sucesso na periferia da cidade de Pelotas/RS, Brasil: um estudo com alunos do curso de Licenciatura em Matemática. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL, X, 2014, Florianópolis/SC. **Anais** (online). Florianópolis: X ANPESUL, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/998-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/998-0.pdf)>. Acesso em: out. 2017.

## **A dança na escola: experiência vivida a partir do folclore brasileiro**

*Felipi dos Santos Corrêa<sup>1</sup>  
Flávia Marchi Nascimento<sup>2</sup>*

Neste trabalho, que tem como tema as Danças Folclóricas Brasileiras nas escolas públicas, busca-se refletir, desenvolver e problematizar as diferentes culturas presentes no nosso país. Ele é resultado de um projeto disciplinar na área da dança, desenvolvido desde o início do ano de 2017, com as turmas do 6º ano do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora dos Navegantes, região periférica da cidade de Pelotas/RS. Semanalmente foram trabalhadas temáticas referentes a cada região do Brasil, problematizando a diferença cultural e as características que distinguem as danças populares entre essas regiões, a partir dos seguintes elementos: danças de roda, atividades práticas direcionadas à composição coreográfica, coreografias de danças folclóricas, aspectos históricos, geografia brasileira e a interdisciplinaridade.

A escolha da temática justifica-se por acreditar que as danças folclóricas possuem uma riqueza cultural para ensinar e apresentar um Brasil que poucas pessoas conhecem, transmitindo a cultura local para as diferentes pessoas. Além disso, utilizar o folclore como temática para inserir a dança nas escolas apresenta-se como uma nova perspectiva de dança para os alunos. Foi realizado um trabalho focado na atividade criadora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) subdividem os conteúdos para dança em três grupos: “a dança na expressão e na comunicação humana”, “a dança como manifestação coletiva” e “a dança como produto cultural e apreciação estética”. Assim, esse projeto abrange conteúdos indicados, trazendo a partir do folclore reflexões como: “A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e

---

<sup>1</sup> Licenciando em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: felipirc@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem” (BRASIL, 1997, p. 124).

A composição dos planejamentos de aulas deu-se utilizando os temas estruturantes indicados nos referenciais do Rio Grande do Sul, requisitos citados nas Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009):

– Elementos do movimento: a partir dos movimentos codificados pela tradição foram trabalhados quando se utilizaram danças folclóricas e a sua reprodução; – Apreciação: o trabalho de apreciação foi executado pela comunicação e divisão de experiências através da dança; – Contextualização: o trabalho executado no projeto realizou o exercício de questionamento e trocas a partir do diálogo aberto entre professor e alunos; – Relações em dança: o trabalho interdisciplinar relacionou história, cultura no folclore cumprindo o papel deste tema estruturante.

Interligado aos pontos elencados sobre a dança e a sua abordagem na escola, é necessário refletir sobre a importância do folclore:

A dança popular é um recurso metodológico importante para a construção do conhecimento, pois a mesma possibilita a vivência de conteúdos significativos ao grupo, despertando o aluno para os aspectos expressivos, símbolos técnicos das diferentes danças: danças folclóricas, regionais, étnicas e contemporâneas. A utilização destas danças possibilita um resgate da compreensão da totalidade do universo cultural (DOS ANJOS, 2007, p. 24).

As coreografias originais elencadas no folclore vêm sendo trabalhadas, utilizando-as para obter este resgate do universo cultural que Dos Anjos relata. O projeto iniciou-se com seis aulas na turma 61, turma essa composta por 25 alunos (14 meninas e 11 meninos), com tempo de 45 minutos para desenvolver a aula planejada. Todas as aulas foram planejadas para começar em uma roda de conversa em busca de trocas e descobrimentos, para que fossem aproveitados por todos. Após, fazíamos alongamentos exclusivos para cada dança trabalhada. As propostas tinham como objetivos criar laços culturais, pelo meio da dança, em atividades de comum resultado e como objetivos específicos de cada aula, que o aluno fosse capaz de problematizar as danças folclóricas do Brasil e aprender a movimentação básica da dança de cada região.

O desenvolvimento das aulas foi melhorando a cada atividade proposta, e, quanto à avaliação, essa se deu de maneira processual. Foram utilizados os critérios: interesse da turma nas atividades propostas, disponibilidade e presença. A turma diagnosticou ao longo do projeto um problema

grande em assiduidade nas aulas, tendo um pouco mais da metade da turma participando de todas as aulas ministradas nesse período. Vale salientar que o desenvolvimento dos alunos em cada aula foi muito positiva, e ao final eles conseguiram distinguir cada região e sua dança. A propriedade e o empoderamento dos alunos formado ao longo do desenvolvimento deste trabalho é algo a ser salientado para o decorrer do projeto. Esses resultados que geram inúmeras discussões afirmam a presença e a importância do trabalho da dança e o folclore na escola básica.

Ao final do projeto foi realizada a autoavaliação da turma, com intuito de registrar e considerar as percepções de aprendizado de cada aluno. Assim, foi possível notar a diferença do que a aula de dança fez durante esse período em cada vida, o que tem afirmado para o professor e os envolvidos a importância do folclore na escola, demonstrando que a linguagem da dança entrelaçada com essa temática toca os alunos e desperta interesse pela prática da dança. Tem sido enriquecedor vivenciar as trocas e experiências da docência desta forma. Foi possível notar a partir dos relatos dos alunos que existe uma identificação com o tema, que a curiosidade dos alunos está sendo aguçada com as novas danças e as relações históricas e populares traçadas.

**Imagem 1:** Registro da aula realizada no dia 10 de junho de 2017



Fonte: Arquivos pessoais

**Imagem 2:** Registro da aula realizada no dia 14 de julho de 2017



Fonte: Arquivos pessoais

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOS ANJOS, Claudiana. **A dança folclórica no contexto escolar como forma de divulgar a cultura popular**. Goiânia. Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. V. 2.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, 2001.

# Um breve olhar para as dificuldades enfrentadas pelo PIBID UFPel entre os anos de 2015 e 2018 no RS

*Grégori Rodrigues Eckert<sup>1</sup>*

*Fernanda Vieira Fernandes<sup>2</sup>*

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que incentiva, valoriza e aperfeiçoa a formação docente nos cursos superiores de licenciatura. Ele conecta a educação superior com a educação básica, estabelecendo um diálogo e uma troca de aprendizagens entre professores universitários (coordenadores), licenciandos (bolsistas pi-bidianos), professores da rede básica (supervisores) e alunos da rede pública de ensino médio e fundamental.

Além de qualificar a formação docente por meio da inserção dos estudantes no contexto escolar, já que podem participar do programa a partir do segundo semestre, as atividades disciplinares e interdisciplinares realizadas aprimoram e dão experiência para a prática didático-pedagógica, resultando no desenvolvimento e na formação da sua metodologia de trabalho.

O presente artigo pretende trazer algumas informações sobre a instabilidade em todos os âmbitos que estruturam este programa a partir do período em que nela ingressei, em abril de 2015, e uma breve reflexão sobre os efeitos que isso provoca, desde a tentativa de corte em 2015, quando foi criada a *hashtag* #FicaPibid; a reformulação do programa em 2016, excluindo áreas como Educação Física, Artes, Música e Teatro, com o foco revertido para a Alfabetização e Letramento; as greves das escolas públicas perante o descaso do governo com a estrutura escolar e a desvalorização da classe docente; e, por fim, a interrupção do programa em 2018, quando finaliza o edital em voga.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Teatro na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Teatro da UFPel 2015-2018; e-mail: gregorieckert@hotmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.



## Um histórico de instabilidade

Desde o período em que me inseri na condição de bolsista do PIBID no subprojeto da área Teatro, da Universidade Federal de Pelotas, percebo o quanto o trabalho do grupo é afetado pela instabilidade e pela oscilação que o programa sofre, desde os cortes dos repasses à educação, passando pelo sucateamento das escolas públicas e pela desvalorização do professor atuante nessa rede, até as greves nas escolas e/ou universidades federais.

Podemos começar abordando alguns dados sobre as greves no período de 2015 a 2018 no Estado do Rio Grande do Sul. A primeira greve na rede pública estadual começou em 31 de agosto de 2015, quando os professores pararam em protesto contra o parcelamento dos salários dos servidores públicos, e finalizou no dia 14 de setembro de 2015.

A segunda começou em 16 de maio de 2016, buscando pressionar o governo para, entre outras reivindicações, reajustar os salários, visto que estava com defasagem de 69% em relação ao piso nacional do magistério. Outro fator foi a busca pela melhoria das condições de trabalho, dando ênfase à infraestrutura precária de muitas escolas. Esta greve contou também com o apoio dos alunos, pois várias escolas foram ocupadas, entre elas a maior escola pública estadual do Rio Grande do Sul, a Escola Júlio de Castilhos (Porto Alegre/RS), no dia 12 de maio de 2016. Nesse embate, um dos posicionamentos do governo estadual era o de descontar os salários através do corte do ponto dos professores grevistas.

A última greve das escolas públicas teve início em 05 de setembro de 2017, novamente devido ao parcelamento de salários. Contou com a adesão de 7 mil profissionais. Porém esta não teve acordo com o governo e acabou ficando em 11 de dezembro de 2017, um período significativo de paralisação.

Além destas três greves, o movimento teve uma aprovação de greve em dezembro de 2016, mostrando-se contrária a um pacote de medidas contra a crise financeira anunciada pelo governo do Estado, além de 16 dias de paralisação em março de 2017 reivindicando o pagamento integral do 13º salário, o reajuste do salário de acordo com o piso nacional do magistério e lutando contra as reformas da previdência, trabalhista e do ensino médio.

Já no âmbito das universidades federais, os docentes da UFPel entraram em greve no dia 24 de outubro de 2016 em conjunto com os técnicos administrativos e estudantes. Nas pautas, a retirada de direitos, tais como: a proposta de emenda à Constituição (PEC) 241/16; a Medida Provisória (MP) 746 da Reforma do Ensino Médio; a Reforma da Previdência; a Re-

forma trabalhista; e Projeto Escola Sem Partido. Essa greve findou em 19 de dezembro de 2016, modificando o calendário acadêmico letivo, afetando diretamente o calendário de 2017 que só findou em março de 2018.

Quanto ao PIBID e a sua organização em todo o território brasileiro, a oscilação começa em 2015, quando circularam as notícias que previam cortes de até 785 milhões de reais para a educação. Um dos programas que seriam afetados era justamente o PIBID, passando a ser foco de reavaliação no modelo do projeto em voga. Naquele ano, segundo o jornal *Estadão*, o MEC perdeu 10,5 bilhões, cerca de 10% do seu orçamento.

Em 2016, foi publicada a portaria n. 46/2016, que aprovava um novo regulamento para o programa, revogando a portaria n. 096/2013. Essa proposta de portaria foi amplamente criticada e acabou sendo revogada. Ela apresentava algumas mudanças, e uma em específico nos tocava diretamente: foi proposta a extinção de alguns componentes curriculares, como Artes e Educação Física. Outra mudança significativa dizia respeito à organização do programa: o coordenador de área (docente da instituição de ensino superior) orientaria, no mínimo, vinte e, no máximo, trinta bolsistas. Já o supervisor (professor da rede pública), deveria responsabilizar-se por, no mínimo, dez e, no máximo, quinze bolsistas. Na portaria anterior, este número era de, no mínimo, dez e, no máximo, vinte bolsistas por coordenador, e, no mínimo, cinco no caso do supervisor.

Esses fatores poderiam comprometer a qualidade das atividades de acompanhamento desenvolvidas por esses sujeitos, tanto no momento em que eles planejam ou executam uma intervenção, quanto nos momentos em que eles pesquisam, redigem ou apresentam um trabalho em evento científico (BUENO; DE MORAIS, 2017, p. 82).

Além dos bolsistas serem prejudicados no que diz respeito à orientação de sua iniciação à docência, eles também seriam afetados quanto à duração de sua permanência no programa, que passaria a ser de doze meses, podendo ser prorrogada no máximo pelo mesmo período. Soma-se a isso o fato de que as bolsas não seriam pagas quando a escola ou a universidade estivessem em greve ou com o calendário letivo suspenso por um período considerável. Isto geraria uma instabilidade financeira para os participantes do PIBID.

Os cortes financeiros do PIBID foram, ano a ano, aumentados. Verbas como a de custeio se reduziram a valores impraticáveis. No ano de 2018 houve um apelo nacional e o movimento FORPIBID<sup>3</sup>, representando

---

<sup>3</sup> Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID.

todos os envolvidos no programa, pleiteou a prorrogação da vigência dos editais 061 e 066/2013 até o início do novo ciclo do programa, que irá começar em agosto de 2018. Em Pelotas, coletamos assinaturas em abaixo-assinado, organizamos o PIBID na Rua e, enquanto área, produzimos uma série de vídeos para a campanha #ficaPIBID e #PIBIDsemcorteeseinterruptão. Este pedido infelizmente não foi atendido, e todos os bolsistas e escolas que dependiam desse programa sofreram as consequências financeiras e de formação pedagógica. Cabe ressaltar também que não houve diálogo entre o MEC e o FORPIBID, IES, escolas, secretarias de educação etc. O novo PIBID foi elaborado sem troca de ideias entre as partes mais interessadas, em medida arbitrária do governo.

Imagens de ações e campanhas em prol do PIBID entre os anos de 2015 e 2018




Acervo: PIBID Teatro UFPel




**"O PIBID me possibilitou um contato com a escola antes dos estágios curriculares. Me proporcionou uma identidade docente e uma capacidade de ensinar mais segura."**






PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
RS-BRASIL



CAPES

## PELA MANUTENÇÃO DO PIBID

O Pibid é uma iniciativa da DEB/CAPES/MEC\* para o aperfeiçoamento e para a valorização da formação de professores para a educação básica.

O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pela universidade em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.


Os projetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de professores da universidade e da escola.

**Impactos do PIBID:**

- Contribui na formação, com qualidade, de docentes para a educação básica (Ensino Fundamental e Médio);
- Promove a aproximação e a integração entre educação superior e educação básica, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação;
- Planeja e desenvolve ações que oportunizam a criação e a participação em experiências metodológicas através de práticas docentes inovadoras e de caráter interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da educação básica.

\* Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação

#PibidSemCortesESemInterrupção #pibidufpel #ficapibid  
Assine a Petição online: <https://goo.gl/uRELun>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
RS-BRASIL



CAPES



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

## PELA MANUTENÇÃO DO PIBID


**O Pibid na UFPel envolve:**

- 17 escolas públicas de Pelotas (6 municipais e 11 estaduais), trabalhando com estudantes dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
- 195 turmas do Ensino Fundamental e Médio
- 4.674 estudantes da educação básica contemplados com ações do projeto;
- 360 estudantes dos cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento, que atuam nas escolas com projetos disciplinares e interdisciplinares;
- 60 supervisores, que são professores das escolas parceiras e que atuam como co-formadores do futuro professor;
- 24 coordenadores de área, que são professores das licenciaturas da UFPel e coordenam os subprojetos de cada curso.

**Por que a mobilização?**

Defesa da continuidade do PIBID!

Defesa de que o PIBID não tenha cortes!



A preocupação é de que o contingenciamento do orçamento da Capes, que atinge a oferta de bolsas a estudantes e professores, leve à suspensão ou extinção do PIBID.

O Pibid está ameaçado também em seu formato, pois o Ministério da Educação (MEC) anunciou a "residência pedagógica", um projeto voltado a alunos dos últimos anos de licenciatura, classificado como uma "modernização do Pibid".

## Considerações finais

Apresentadas as informações acima sobre algumas dificuldades enfrentadas pelo PIBID em um curto período de tempo, no qual pude observar de perto as consequências disso, faz-se necessário atentar aos danos promovidos ao desenvolvimento de projetos executados pelos grupos de pibidianos e também a dificuldade quanto à orientação, visto que, durante esses anos em que estive no PIBID, a remodelação dos calendários das escolas estaduais e da universidade não dialogavam, causando assim um entrave a mais para promover a iniciação à docência.

Observo que algumas das alterações no formato do PIBID não atentam a uma realidade que possa qualificar o trabalho. Há uma distância entre o que acontece no cotidiano do projeto e o que é proposto em uma estruturação de uma educação pública de qualidade. Faz-se necessária a percepção de que a carreira docente é uma constante batalha pela dignidade de ter o seu salário em dia, pelo reconhecimento, uma luta contra o constante sucateamento do espaço escolar, as retiradas de direitos e a corrupção que se infiltra no setor público.

Para que um programa que inicia licenciandos à docência tenha um melhor efeito, é de grande valia ter uma estabilidade nos calendários, um diálogo maior entre as instituições, a visibilidade e condições dignas de trabalho, entre outros pontos. Estamos lutando e seguimos firmes em busca da horizontalidade das relações, por uma educação pública que forme professores capacitados através de programas tão importantes como o PIBID.

## Referências

BUENO, Miriam Aparecida; DE MORAIS, Eliana Marta Barbosa. As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de professores de Geografia. **Ateliê Geografico**. Goiânia, v. 11, n. 1, p. 71-86, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/47280>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FUNDAÇÃO CAPES. **Capex revoga Portaria referente ao regulamento do PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7946-capes-revoga-portaria-referente-ao-regulamento-do-pibid>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

G1 RS. **Greve dos professores no RS começa com escolas ocupadas**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/greve-dos-professores-no-rs-comeca-com-8-escolas-ocupadas.html>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

G1 RS. **Em votação, professores aprovam greve contra pacote de Sartori.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/12/em-votacao-professores-aprovam-greve-contra-pacote-de-sartori.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

G1 RS. **Após 16 dias, greve de professores no RS é suspensa em assembleia.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2017/03/apos-16-dias-greve-de-professores-no-rs-e-suspensa-em-assembleia.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

G1 RS. **Professores da rede estadual do RS decidem suspender greve.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/09/professores-da-rede-estadual-do-rs-decidem-suspender-greve.html>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

G1 RS. **Professores estaduais decidem encerrar greve em assembleia em Porto Alegre.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/professores-estaduais-decidem-encerrar-greve-em-assembleia-em-porto-alegre.ghtml>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

SALDAÑA, Paulo. **No ano do lema ‘Pátria Educadora’, MEC perde R\$ 10,5 bi, ou 10% do orçamento.** Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-ano-do-lema-patria-educadora—mec-perde-r-10-5-bi—ou-10-do-orcamento,1817192>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES – SN. **Docentes da UFU e da UFPel entram em greve.** Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8444>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES – SN. **Capex sofrerá cortes que podem alcançar 785 milhões.** Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7573>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

## Circo e dança na escola

*Inda Rulio Bajar<sup>1</sup>*  
*Flávia Marchi Nascimento<sup>2</sup>*

Este projeto faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) dentro do subprojeto Dança, da Universidade Federal de Pelotas, e se desenvolve na Escola Luiz Carlos Correia da Silva, no bairro da Guabiroba, na periferia pelotense. O projeto Circo e Dança na Escola existe a partir da segunda metade de 2016 e se desenvolve até o presente momento.

O tema Circo e Dança na Escola tem como objetivo trabalhar a educação dos corpos na perspectiva da criatividade e do seu movimento no ambiente escolar. Neste contexto, compreende-se que os corpos encontram-se limitados e pouco explorados no que se refere ao seu potencial criativo, a consciência corporal e ao seu próprio movimento. Sobre isso, Strazzacappa (2001, p. 69-70) afirma:

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente.

Acredita-se que estas condições impostas podem trazer consequências graves na vida das crianças deixando assim de potencializar toda a aprendizagem que passa pelo corpo. Sobre este aspecto, o papel do circo e da dança na escola torna-se uma ferramenta de desconstrução essencial para essas corporeidades pouco exploradas, rompendo com a cultura do não movimento que geralmente predomina na escola. Desta maneira,

a ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: jacarandavioletafor@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.



Assim, este texto reflexivo apresenta o projeto de Circo e Dança em desenvolvimento em uma escola pública de Pelotas. O objetivo deste projeto é incentivar a educação pelo movimento, trabalhando a criatividade, a consciência corporal através de atividades circenses e atividades de dança.

O circo tem migrado do meio tradicional nômade, da barraca, da rua, para outros ambientes como o palco, os centros culturais circenses, e assim é possível chegar até a escola. Desta forma, junto com a dança, podemos estabelecer relações, as quais têm como resultado a fusão destas duas áreas das artes, que vivenciam a era contemporânea da multiplicidade de linguagens convivendo num mesmo tempo-espço. Acredita-se que estas duas linguagens ampliam as possibilidades para soltar o corpo, a se movimentar, a se expressar, o que está relacionado ao prazer do movimento corporal e que a escola na maioria das vezes reprime.

### Processo

As aulas eram de duas horas, das 14h30min às 16h30min. Havia alunos do 6º e do 9º ano, havendo um grupo rotativo de 8 e 15 crianças aproximadamente. Num primeiro momento, o processo foi dedicado a apresentação e questionamento acerca de conhecimentos prévios sobre circo e sobre dança. Nesse momento conheceu-se a turma e os interesses pessoais e do grupo. Na aula seguinte, confeccionamos materiais circenses, como: bolinhas (malabar convencional) e *swings* (é um ramo do malabarismo, no qual com elementos como tochas, *swing poi* ou bandeiras, criam-se formas ilusórias no ar). Depois disso, foi escrito pelos alunos um registro do processo, como forma de avaliação. A proposta com o registro teve a intenção de não deixar a atividade cair no esquecimento, podendo assim retomar a confecção quando desejar. Nas aulas seguintes trabalhou-se com *swing* e malabares, que são técnicas específicas do mundo circenses, as quais requerem um tempo de assimilação. Estas atividades junto com a dança permitem soltar-se e ampliar o repertório de movimento. Depois de ter trabalhado a técnica, iniciou-se um processo de composição coreográfica. Assim, pôde-se reforçar o conhecimento e dar um fim prático e artístico àquilo.

Então, as aulas consistiam em apresentar aos alunos as linguagens e as possibilidades circenses e de dança, misturando as técnicas e experimentando desde a confecção do material a ser utilizado (bolinhas de malabares e diferentes tipos de *swings*, como *swing poi* e bandeiras) até o domínio técni-

co e expressivo, como meio para desenvolver a educação através do movimento corporal.

A dança está intrínseca no mundo circense contemporâneo em vários aspectos, reforçando novamente esta fusão. Trabalhamos muito a dança nas aulas de prática corporal, por meio do *swing*. No processo de aprendizado técnico e aquecimento corporal, trabalhamos os movimentos de *swing*, promovendo intensamente a coordenação motora. Esta, quando alcançada, permite que se solte a expressão própria, deixando os movimentos mais orgânicos.

Assim, acreditamos que o projeto Circo e Dança na Escola pode oferecer às crianças uma gama de possibilidades à disposição dentro destas áreas trabalhadas, permitindo que o aluno escolha, ou melhor, identifique-se com algumas das propostas, eliminando, assim, o caráter rígido e unilateral de ensino-aprendizagem que normalmente tem na educação escolar de ter que seguir um molde no qual são todos iguais. Cada aluno irá sentir-se mais confortável com um ou outro aspecto da proposta. Desta forma pretende-se incentivar um aprendizado movido pelos próprios interesses, podendo incluir o aluno no processo de construção de sua própria educação, o que servirá como ferramenta não só na aula de circo e dança, mas também em outros aspectos da vida. Acha-se relevante o projeto desenvolvido, pois incentiva o trabalho em grupo, promovendo a solidariedade entre os pares no trabalho individual, visando a própria autonomia, assumindo suas responsabilidades pessoais. Pensamos que é possível construir um conhecimento mais livre, ou melhor, menos padronizado.

### **Observações**

O projeto foi realizado no contraturno para que ninguém se sentisse obrigado a participar. Então só comparecia às oficinas quem estivesse mesmo interessado no assunto, o que funcionou muito bem. Desta forma, observou-se que alguns alunos tinham constância na participação e outros não assistiam a todas as aulas, ou entravam pessoas nova no decorrer das aulas, tendo que voltar atrás às vezes para explicar as técnicas e algumas vezes para explicar também como fazer o próprio material. Mas isto não chegou a prejudicar os quem vinham sempre, pois o processo de aprendizado da parte técnica circense era individualizado, para atender melhor as necessidades de cada aluno, tendo momentos em que trabalhávamos em grupo e outros momentos de experimentação e aprendizado personalizado.

Então aconteceu uma oficina de confecção de material, na qual foram feitas bolinhas e *swing poi*. Algo que chamou a atenção é que, no decorrer das aulas, houve uma curiosidade por parte das crianças em trocar de material com os colegas para experimentar as outras possibilidades. Desta forma, a construção das aulas foi se dando conforme os interesses e as vontades dos alunos.

Durante o período do ano passado, que foram aproximadamente dois meses, por conta da greve que aconteceu no meio dos encontros, trabalhamos também com noções musicais, de tempos, pois se observou que estavam faltando esses saberes nas crianças, o que é importante para quem dança. Por isso foi preciso incentivar essa noção de tempo e ritmo por meio de exercícios com instrumentos musicais e a relação da música com o corpo, e isso acabou por facilitar o processo de composição coreográfica final. Vamos aqui a composição como parte de um processo e não como produto final fechado. Então afirmamos que o produto reflete o trabalho realizado como processo.

Em termos educacionais seria interessante hoje pensarmos nos processos que se completam nos produtos, nos produtos que revelam os processos. Sabemos que isso não é exatamente uma novidade, principalmente nos meios artísticos, mas sabemos também quão pouco esse pensamento transforma-se em prática nas escolas (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 98-99).

Finalmente montamos uma coreografia simples com os alunos. Participaram finalmente quatro crianças, e houve participação delas na criação, quando mostravam o que tinham fixado do aprendizado. Esta coreografia foi apresentada numa festa de final do ano, promovida pelo PIBID. Nem todas as crianças que vinham às oficinas se apresentaram, já que algumas não quiseram e outras não poderiam por motivos externos pessoais, e isso foi respeitado. A apresentação foi para toda a escola, evidenciando o trabalho realizado e rompendo as barreiras da insegurança e timidez que as crianças apresentavam nos ensaios. Foi um processo interessante, mas curto, podendo, assim, resgatar a importância da experiência para as crianças como encerramento de um ciclo, as potencialidades e as capacidades individuais e coletivas intrínsecas a eles mesmos.

O projeto foi bem recebido por toda a comunidade escolar em geral, os professores e coordenadores do PIBID na escola, os quais vieram parabenizar o projeto. Também era notável o interesse e a curiosidade das crianças em aprender mais sobre circo e experimentar as diferentes possibilidades oferecidas. Algo importante a ser destacado foi como meninos se solta-

ram, especialmente nos movimentos de *swing*, que muitas vezes, como são dançados, mexem mais com o corpo do que os malabares. Podem apresentar algum preconceito que as crianças reproduzem dos adultos e da educação que deles receberam. Mas isso não aconteceu, demonstrando, assim, como isso não está dentro das crianças, e, sim, que é uma construção social. Podemos afirmar então que os padrões corporais rígidos são um reflexo de nossa mente fechada, e quanto mais solto nosso corpo menos preconceituoso pode ser nosso pensamento, rompendo assim com a dicotomia corpo-mente.

A curiosidade de aprender das crianças foi uma das características mais notáveis da experiência, possibilitando de forma fluida o desenvolvimento do projeto. O clima também ajudou muito, pois, como era primavera, trabalhamos bastante no pátio, com temperaturas agradáveis. Só em alguns dias de chuva fomos à sala de aula. Isto contribuiu com a educação do movimento, pois no pátio o corpo das crianças fica naturalmente mais solto, e como é associado ao tempo livre do recreio, inevitavelmente estavam mais predispostos do que em uma aula normal na sala.

A respeito da parte prática, notei uma dificuldade no início da composição coreográfica, na escuta e na atenção entre o grupo, sendo que tinham sido trabalhados jogos de atenção nas aulas, mas essa é uma dificuldade que precisava amadurecer ainda. Com os ensaios foi melhorando, e na apresentação conseguiram prestar atenção uns aos outros. Muitas vezes as crianças precisam desses incentivos para se familiarizarem com as propostas.

### **Considerações finais**

Então, a modo de conclusão, podemos dizer que na prática o projeto funcionou, e teve boa repercussão na escola, tanto entre professores e coordenadores quanto entre alunos. Atualmente segue em processo na mesma escola. Alcançaram-se e superaram-se as expectativas e os objetivos propostos no sentido em que a experiência foi mais enriquecedora do que se esperava, como dito antes, especialmente pelo alto interesse demonstrado pelas crianças, que serviu como motor propulsor das aulas e o que se reflete no resultado atingido. Mesmo assim, sempre há aspectos que podem melhorar. Cada experiência pedagógica nos ensina mais do que imaginamos. Assim, o projeto hoje sofreu modificações metodológicas pequenas, mas com o intuito de aprimorar cada vez mais essa vivência de modo a ser aproveitada ao máximo pelos alunos da escola.

Por meio desta experiência é possível incentivar e visibilizar espaços criativos e prazerosos de aprendizado, mesmo dentro da escola, transformando, desta forma, a educação em uma prática saudável para nosso corpo, o qual precisa estar íntegro para nos acompanhar durante a vida. Através do espaço promovido pelo PIBID na escola foi possível esta experiência, o que nos permite afirmar a necessidade de expandir estas práticas, tanto dentro quanto fora da escola.

Percebemos, como reflexão da metodologia utilizada, que a pressão, a chantagem ou a obrigação, não são boas estratégias pedagógicas e precisam ser eliminadas da escola. É preciso incentivar práticas mais livres que permitam despertar a curiosidade de saber e de fazer escolhas de aprendizado.

Assim, vimos que é possível motivar as crianças que em verdade sentem a necessidade e a vontade de se mexer e se expressar e principalmente de aprender. Por isto, é necessário criar e perpetuar estes espaços dentro e fora do ambiente escolar, e reconhecer estas vivências como um processo de aprendizado em si, e não somente como apenas um momento lúdico ou de lazer e descanso em relação aos momentos de aprendizado. Pois foi perceptível, na prática, que, quando movidas pela própria curiosidade, as crianças aprendem de verdade, de uma forma mais orgânica e saudável, interiorizando melhor o conhecimento.

**Figura 1:** Oficina de confecção de materiais artesanais (bandeiras para *swing*, circo)



**Figura 2:** Experimentação e conhecimento da técnica com bandeira



**Figura 3:** Aquecimento com dança



## Referências

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** [online]. v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

## Brincando de se conhecer

*Ivânia Silva de Oliveira*<sup>1</sup>

*Andrisa Kemel Zanella*<sup>2</sup>

Oi, tudo bem? Eu sou a Ivânia S. Oliveira, acadêmica do 6º semestre do Curso de Dança – Licenciatura da UFPel. Estou no PIBID desde 2016 e por meio desta escrita irei compartilhar com você como foi minha participação no programa. Minha atuação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) durante o ano de 2017 foi desenvolvido com uma turma de 1º ano do ensino fundamental (faixa etária de 6/7 anos). A escolha desta turma ocorreu pela oportunidade de dar continuidade ao trabalho iniciado com os mesmos alunos no ano de 2016 (Pré B, faixa etária entre 4/5 anos). Visando trabalhar novas possibilidades, o projeto foi elaborado com atividades voltadas para todas as crianças, a partir de uma perspectiva inclusiva, enfocando o desenvolvimento e o conhecimento dos limites de cada uma.

O local de atuação foi uma escola da rede pública de Pelotas/RS, Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório, localizada no bairro Três Vendas. A escola possui em sua estrutura um espaço aberto (uma área grande para o recreio e uma pracinha para as turmas de educação infantil) e dois espaços cobertos (uma quadra poliesportiva na parte de trás da escola e uma quadra coberta na frente, por vezes usada como estacionamento). A quadra coberta é um lugar propício para se trabalhar com atividades que requerem deslocamentos pelo espaço em dias de chuva. Essa infraestrutura tornou possível o trabalho fora da sala de aula e proporcionou um melhor aproveitamento pelos alunos.

A escola também possui uma sala de vídeo, um atelier com fantasias, fantoches e brinquedos e uma sala de artes, propiciando trabalhar a dança juntamente com outras linguagens. Os professores da escola foram acessí-

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: [ivisoliveira2@outlook.com](mailto:ivisoliveira2@outlook.com).

<sup>2</sup> Orientadora.

veis, muitas vezes cederam seu tempo com a turma para a aula de dança, tornando assim o desenvolvimento do projeto e a abordagem dos conteúdos da dança possíveis em diferentes momentos da rotina escolar.

Os conteúdos trabalhados foram: consciência corporal: a forma, o volume e o peso; formas de locomoção, deslocamentos e orientação no espaço (caminhos, direção e níveis); peso corporal, equilíbrio e percepção rítmica. Buscou-se desenvolver a coordenação motora (fina e ampla), sendo elas de extrema necessidade nesta faixa etária, pois a partir desse ponto as crianças adquirem e aprimoram seu equilíbrio, a escrita, o autoconhecimento corporal e começam a perceber que dançar não é somente colocar uma música e movimentar-se, e, sim, que é possível aprender coisas novas através de brincadeiras que podem virar dança. Nessa idade, de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional/Artes, as crianças necessitam de atividades que estimulem o seu desenvolvimento corporal.

Por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas (BRASIL, 1997, p. 39).

O principal objetivo do projeto foi proporcionar para os alunos experiências corporais, através de atividades lúdicas que trabalhavam o aprendizado do movimento de maneira geral. Outros objetivos foram: direcionar um olhar para si, ampliando a percepção em relação ao corpo, a partir da experimentação, do autoconhecimento, dos limites e das capacidades que caracterizam cada um; aprimorar de maneira gradativa a coordenação fina e ampla, a partir de brincadeiras que envolvem o movimento; exercitar a empatia e a colaboração, aproximando-se dos colegas. A ideia foi aproximar as crianças da dança de maneira sutil, fazendo com que elas percebessem que os movimentos realizados durante as brincadeiras, poderiam ser elementos para a construção de uma composição coreográfica.

As brincadeiras, englobando os conteúdos da dança, foram pesquisadas e colocadas em prática, algumas em suas formas originais outras totalmente modificadas para se adequarem à realidade da turma. As aulas, ministradas semanalmente, dividiam-se em quatro momentos: 1) aquecimento dançado; 2) contextualização de maneira lúdica e objetiva; 3) atividades (brincadeiras dançadas); 4) conversa final para avaliar o que foi compreendido após e durante a atividade. Cabe ressaltar que vídeos fo-



ram utilizados em alguns momentos para explicar a atividade e ressaltar a importância da aula dança.

Nas atividades propostas (brincadeiras dançadas) foram trabalhados os membros separadamente e também o corpo como um todo, além disso, a cooperação e o raciocínio lógico, focado na expressão corporal. Dentre as atividades: Cada macaco no seu galho, O som do copo, O toque da dança, Morto-vivo entre outras que se enquadravam no projeto e eram sugeridas pelos próprios alunos.

O estudo e o aprofundamento sobre dança na escola foi fundamental para a criação do projeto e o desenvolvimento das aulas. Como referências: Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL, 1997); Ensinando Dança na Escola (CONE; CONE, 2015) e Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006). Estas leituras ampliaram o meu conhecimento e entendimento da importância e do significado de se estar em uma escola ministrando aulas de dança e o impacto que isto traz para a vida dos alunos que vivenciam esta experiência. No decorrer das aulas, pude relacionar o que está escrito no PCN/Arte com a prática realizada, ao perceber o potencial da dança dentro da escola para o desenvolvimento corporal e expressivo da criança. Segundo o PCN/Arte,

a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (BRASIL, 1997, p. 49).

Tudo isto porque dançar não é somente repetição de passos, dançar é sentir a música, o ambiente, o silêncio, é trabalhar com o corpo nas mais variadas formas levando o sensível em consideração. A dança instiga e amplia os horizontes, transforma o indivíduo de dentro para fora, tornando-o um ser humano mais conectado com o seu corpo e seus movimentos. Para Strazzacappa; Morandi (2006, p. 74),

a construção do conhecimento em dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento.

Diante disso, acredito que os resultados alcançados foram melhores que o esperado em relação ao autoconhecimento, à coordenação motora, à afetividade e à autoconfiança. Mas envolveu a construção do conhecimento a partir de um (re)conhecimento dos alunos do corpo, da expressão e da possibilidade de transformar e criar dança a partir dos movimentos de cada

um. Além disso, mostraram-se mais dispostos e participativos em sala de aula, como o dia que o “garoto tímido” se dispôs a ser o primeiro nas atividades sugeridas. O impacto dessas atividades nos alunos refletiu em seus gestos, expressões corporais e relacionamentos.

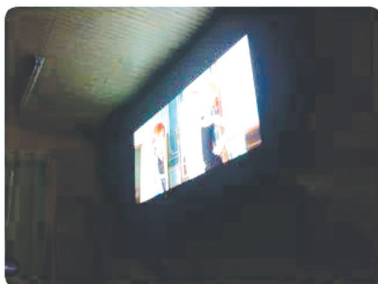
Estar em frente a uma turma exercendo a função de professora fez com que eu compreendesse a formação como um grande aprendizado vivido a cada dia. O programa mostra que é possível ao ensinar, aprender ao mesmo tempo. Torna possível o contato com o que realmente nos espera após a tão sonhada formatura. Autoconfiança, paciência, autocontrole, segurança, são qualidades que ganhei ao longo da minha jornada no programa. Conviver com os alunos, com diversas realidades e personalidades, fez-me ter a certeza do que desejo para a minha vida: ser professora. Ver o projeto funcionando e poder acompanhar as mudanças e o desenvolvimento de cada um dos alunos foi uma experiência enriquecedora. Como gosto de afirmar; eu seguiria com essa turma até o fim da minha graduação para analisar como uma prática com dança na escola repercute na formação da criança.

Com o PIBID foi possível fazer esta inserção tornando o contato das crianças com a dança uma realidade. Mesmo com alguns desafios de estrutura, falta de envolvimento da família, trabalhar na escola ainda é prazeroso e nos proporciona um preparo para a futura vida como professor.

### Ovo Podre dançado



### Assitindo ao filme “A Bailarina”



### Cada Macaco no Seu Galho



### O Som do Copo

### Vivo ou Morto



## Referências

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

CONE, Theresa Purcell; CONE, Stephen L. **Ensinando dança para crianças**. Trad.: Lúcia Helena de Seixas Brito e Soraya Imon de Oliveira. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

## **Primórdio da experiência: reinventando o planejamento**

*Janiel Bitencourt<sup>1</sup>*

*Shaiane Beatriz dos Santos<sup>2</sup>*

*Yasmin Farias<sup>3</sup>*

*Flávia Marchi Nascimento<sup>4</sup>*

O relato abaixo foi um trabalho realizado através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. A atividade aqui relatada integra as ações desenvolvidas pelo PIBID na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Luis Carlos Corrêa e se caracterizou por oficinas, no turno da manhã.

A oficina foi ministrada pelos alunos e participantes do projeto, Janiel Bitencourt, Shaiane Beatriz dos Santos e Yasmin Farias, acadêmicos do 4º semestre do curso de Dança. O desenvolvimento da atividade teve como objetivo propor aos alunos da turma do 6º ano da escola, a experiência de compor em dança. O trabalho foi proposto a partir dos estudos em dança, pois se acredita nos benefícios que essa linguagem artística poderia trazer para o desenvolvimento corporal/cognitivo dos alunos.

A proposta teve como foco a composição coreográfica, que é “conjunto de múltiplos métodos e processos através dos quais os coreógrafos se propõem manipular e organizar os diversos elementos da coreografia” (MARQUES; XAVIER, 2013, p. 54). A oficina teve seu início dentro da sala de aula, na qual os pibidianos realizaram suas apresentações individuais, falando um pouco sobre suas trajetória de vida, relacionando-as com as experiências em dança. Após, foi solicitado que os alunos fizessem o mes-

---

<sup>1</sup> Licenciando em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: janieub@gmail.com.

<sup>2</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: shaianebeatriz1@gmail.com.

<sup>3</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: yasp.farias98@gmail.com.

<sup>4</sup> Orientadora.

mo, apresentando-se e falando qual e como era sua relação com o universo desta linguagem artística, para que se pudesse dar início ao trabalho de composição coreográfica.

A primeira proposta consistiu em uma atividade com um aquecimento corporal para deixá-los mais dispostos ao trabalho de composição coreográfica através de um poema.

A ideia foi fazer a leitura do poema e refletir sobre o que os versos iriam remeter aos alunos e buscar as mais diversas possibilidades de criação de movimentos a partir dele. Em seguida, a turma seria dividida em alguns grupos, e cada um ganharia uma estrofe do poema e teria como proposta a criação de uma pequena célula coreográfica a partir do que sentiam em relação àquele fragmento. O objetivo foi propor aos alunos a experiência de compor em dança, tendo como elemento de criação algo que poderia reverberar os mais variados tipos de sensações.

Durante a organização da primeira atividade, houve a percepção de que os alunos estavam inquietos, e havia uma grande falta de interesse para realizar as propostas. Acreditamos que boa parte desse comportamento tenha surgido devido à decorrência da escola estar sem intervalo para os alunos e em função do pátio estar interditado, por conta do muro estar com risco de desabar. A falta desse espaço inibe boa parte de seus respectivos gastos de energia e liberdade. Sendo assim, viram a aula de dança como uma ponte para levá-los a esse momento prático fora da sala, movimentado e que tem certa liberdade de expressão.

É de total importância para um professor estar sempre aberto para mudanças no planejamento durante e até mesmo após as aulas. Jamais se sabe o que pode vir a acontecer no seu tempo de execução. Acontecimentos inesperados ocorrem em todo lugar e com grande frequência dentro da escola, que é um ambiente onde encontramos algumas dificuldades como: estrutura precária, ações inesperadas provindas dos alunos, entre outros episódios. Portanto, precisam-se ferramentas para trabalhar nessas condições.

Levando em conta a experiência relatada nos parágrafos anteriores, dirigimos-nos para a rua com todos os alunos da turma, onde sentamos e promovemos uma roda de conversa, falando sobre assuntos que atravessam as vivências daquela turma. Foram exaltados três grandes assuntos, sendo decidido que para cada um haveria um grupo. Com base nessas ideias, os alunos se dividiram de acordo com o interesse que tinham sobre cada ponto. Partindo desse momento, foram se desenvolvendo atividades práticas

em que cada pibidiano ficou responsável por um grupo, fazendo atividades assim separadamente.

O primeiro grupo trabalhou com danças de rua, pois sua pergunta motivadora era “Por que vocês se batem?”

O segundo grupo tinha como pergunta motivadora “Por que vocês andam juntos?”, e com esse grupo foram trabalhadas atividades de condução e confiança.

E o terceiro grupo levava como pergunta motivadora “O que faz vocês se sentirem confortáveis na escola?”, e com eles foram trabalhados movimentos cotidianos como parte de montagem de uma composição. A partir de tudo que vivenciamos nesta oficina, pudemos perceber o quanto a dança é realmente importante dentro do ambiente escolar e o quanto os atravessamentos cotidianos podem servir como ponto de partida para a composição coreográfica.

As questões escolhidas para o trabalho na rua reverberaram positivamente nos alunos, que antes estavam agitados e desinteressados. No final da oficina, refletiram sobre o que seria dança e como usá-la como forma de expressão.

Para completar nossa percepção da aula foram entregues questões sobre as oficinas, e, ao ler as respostas, notamos que o *funk* é um tipo de interesse comum entre os alunos, e decidimos abordar o assunto no nosso projeto disciplinar na escola.

Essa breve experiência reverberou também em nós pibidianos, pois fez com que refletíssemos a respeito do não movimento dentro da escola, algo que desde que entramos no curso de Dança Licenciatura, debatemos e conversamos. Notar a falta de percepção de alguns professores e principalmente das autoridades da escola sobre a questão do espaço, do corpo e da mobilidade, fez com que despertasse ainda mais nossa vontade de realizar ações para modificar o ambiente escolar. Nesta perspectiva, Strazzacappa (2001, p. 69) afirma:

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento.

Identificarmos visivelmente essa necessidade nos alunos, e, além de nos sensibilizarmos com a situação deles, foi um impulso para que pudéssemos também apoiá-los para que continuem lutando por aquilo que almejam.

Ao chegar no fim da oficina, percebemos o quão enriquecedor foi desapegar-se da ideia inicial e possibilitar para os alunos um espaço para que pudessem exprimir um pouco de seus desejos e angústias em relação ao ambiente escolar no qual estão inseridos. Acreditamos que essa conversa foi uma grande alavanca para que pudéssemos pensar em novas atividades que contemplassem o momento que aqueles alunos estavam vivendo.

Salientamos a necessidade de espaços de livre expressão, como o momento do recreio. Percebemos nos alunos a angústia por estarem já há algum tempo sem o recreio. Os desejos para que a escola se torne um lugar mais agradável apareceram conforme as atividades foram sendo solicitadas. À medida que fomos finalizando a oficina, percebemos corações mais tranquilos e menos desacreditados em relação à escola.

A desmistificação do que é dança também foi um fator que moveu os alunos, vendo que a partir de brincadeiras e jogos, criação dos seus próprios passos e movimentos corriqueiros também podem ser/fazer dança. Essa quebra de estereótipos é importante dentro da escola.

A dança atende a vivências naturais dos jovens tratando-se de expressão, conhecimento próprio delas e do mundo, habilidades motoras, etc. Principalmente na expressão de ideias através do movimento é que os jovens encontram mais facilidade do que falar e até mesmo escrever. Esses e muitos fatores mais integram em suas vidas de forma positiva, desenvolvendo a capacidade corporal dos indivíduos, que aprendem nas aulas e capacitam-se para melhores vivências fora da escola.

## Referências

MARQUES, Ana Silva; XAVIER, Madalena. Criatividade em Dança: Concessões, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da Dança. **Revista Portuguesa de Educação Artística**, v. 3, p. 47-59, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 53, 2001.



# Possibilidades para a Dança Educação no Desenvolvimento da Cidadania

*Jéssica Nadyne Aguiar Oliveira<sup>1</sup>*

*Andrisa Kemel Zanella<sup>2</sup>*

## Introdução

Sou pibidiana no Curso de Dança Licenciatura da UFPel há aproximadamente um ano e meio. Neste tempo, dediquei-me ao projeto “Possibilidades para a Dança Educação no Desenvolvimento da Cidadania”, que foi desenvolvido na escola E.M.E.F. Ministro Fernando Osório, com as turmas de 1ª e 2ª ano. Por se tratar de crianças dos anos iniciais, elaborei um trabalho voltado para uma alfabetização em dança, em diálogo com conhecimentos orientais acerca da saúde e do equilíbrio do corpo humano e o desenvolvimento de uma educação do sensível, no que tange as relações sociais e seus desdobramentos.

Lima (2001, s.p.) destaca a importância de trabalhar a dança na escola. Para ela,

a dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação por meio da arte. E tem suma importância para se alcançar os objetivos da Educação, um deles sendo o desenvolvimento do aspecto afetivo e social. Deste modo, esta prática propicia ao aluno grandes mudanças internas e externas, no que se refere ao seu comportamento, na forma de se expressar e pensar.

Assim, buscando o desenvolvimento afetivo e social, elaborei uma proposta voltada à política do respeito mútuo, da confiança, da autonomia e do reforço do aprendizado das crianças em resolverem entre si os conflitos de suas relações (entendendo como algo que poderá vir a reverberar em atitudes mais sensatas durante as próximas fases de suas vidas), possibilitando exercitar o diálogo em busca da compreensão sobre o que ocasiona tais conflitos em suas relações e como resolvê-los.

Neste sentido, propus atividades que envolveram os corpos das crianças em diferentes aspectos dos movimentos, que ora foram dançados, brincados, contidos, lentos, rápidos, concentrados, expandidos, marcados por diferentes

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: nadyneuakti@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

ritmos, por entregas, por desafios, por criatividade e, sempre, por sensibilidade! Esta abordagem vai ao encontro da autora acima citada, quando diz que

o papel do educador será primeiro o de despertar – ou antes conservar – na criança suas forças vivas que condicionam a verdadeira educação: depois colocar os alunos em condições de satisfazerem suas necessidades, fornecendo-lhes todos os elementos que contribuirão para sua instrução e educação (FRENEIT 1978, p. 63, apud LIMA, 2011, s.p.).

Saliento então que devemos atentar para as necessidades das crianças e, neste caso, tratar da necessidade de mover-se para poder se descobrir. Como professores, podemos mediar este processo com uma proposta em dança e educação, focada em um corpo livre e expressivo. À medida que compreenderem e praticarem essa expressão por meio dos movimentos, podemos problematizar o gesto, sua intencionalidade, no âmbito de uma educação sensível. A esse respeito, Rodrigues (2012, p. 9) escreve:

Desse modo, encontramos um sentido para o processo educativo que está no contexto da vida, da experiência, daquilo que se passa conosco e que se internaliza espontaneamente com o viver, que valoriza a criatividade e a expressão do sensível, não negando a razão, mas visualizando-a como uma das potencialidades humanas. Esta noção de educação sensível é que chamamos de “educação de sensibilidade”.

Cabe ressaltar que o espaço foi um elemento a contribuir para a educação de sensibilidades, tendo em vista que a escola não possui uma sala específica para o ensino da dança. Assim, foi necessário extrapolar as paredes da sala de aula, para desenvolver nos espaços externos as atividades, instigando a exploração, a descoberta, as possibilidades do corpo e seus movimentos. O desafio foi manter as crianças com o foco nas aulas e fazê-las compreender a diferença entre aula de dança e recreio.

### **Como o trabalho foi desenvolvido?**

O projeto inicial pretendia levar para as crianças a junção da Dança Contemporânea com o *Wushu*<sup>3</sup> tradicional, no estilo de luta Louva-a-Deus, visando os benefícios que podem ser desenvolvidos nas pessoas praticantes, tais como: organismo equilibrado, maior flexibilidade – o que para a medicina tradicional chinesa é sinal de boa saúde, sendo o resultado de uma boa circulação energética. Porém, no decorrer do projeto fui percebendo e acei-

---

<sup>3</sup> *Wushu* significa Arte Marcial, e diferentemente do que se acredita no Ocidente, o termo *Kung Fu* corresponde ao conceito de aperfeiçoamento de qualquer atividade para a qual nos dediquemos com afinco por um longo período de tempo.

tando que a turma estava com outras necessidades naquele momento. Então optei por mudar o tema.

Percebi que faltava liberdade e a orientação não controladora para conversarem entre si e terem autonomia para resolverem seus conflitos de relação. Faltava também perceberem e respeitarem suas individualidades, bem como afeto e o efeito de se olharem nos olhos e perguntarem “Por quê?” quando havia os desrespeitos. Então, busquei orientá-los a refletir sobre como agiam, mas deixando que conversassem e resolvessem entre si suas questões. E após os momentos de maior caos (choros, acusações, xingamentos, falas atravessadas...), algo acontecia. Era simplesmente surpreendente como, após todo aquele alvoroço, eles estabilizavam seu emocional e, pouco a pouco, conseguiam conviver com mais harmonia e com a mínima interferência possível da minha parte. Voltavam para as nossas atividades, compreendendo, por exemplo, a importância de dividir os instrumentos e fazer silêncio para ouvir o som de cada um deles, como aconteceu na atividade da “roda de samba”.

Abaixo, apresento as atividades que foram desenvolvidas durante o processo, com um breve relato sobre como se deu cada uma delas, pela exploração das potencialidades do corpo, a partir dos seus movimentos. Para Falkembach e Icle (2016, p. 635), “é no desenvolvimento do movimento e na ampliação das possibilidades de movimento que poderemos aumentar nossas possibilidades de valores e alcançar as pulsões humanitárias”.

– “Entendendo os caminhos energéticos do corpo”: exercício que visa a conscientização energética e respiratória, bem como o acúmulo de energia *qi*<sup>4</sup> no corpo, o que contribui grandemente para o bom funcionamento do organismo, além de acalmar a mente e trazer foco no processo de internalização.



Imagem: Arquivo pessoal

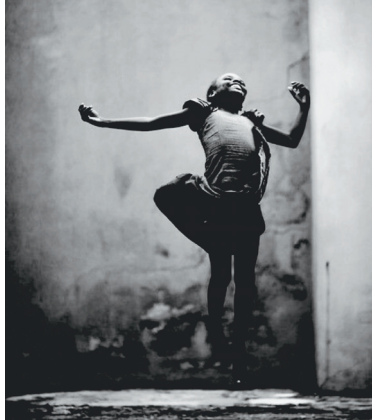
<sup>4</sup> De acordo com Hsuan-an (2006), *qi* é energia vital, uma espécie de energia que mantém uma pessoa saudável não só fisicamente, mas também em níveis mais sutis do ser humano (LIMA, 2014, p. 3).

– “Qual o peso do seu balão?”: tudo tem o peso que damos, independente de quem somos e qual a situação. O propósito da atividade foi o de conscientizar as crianças sobre a existência dessa relatividade nas situações cotidianas.



Imagens: Arquivo pessoal

– “O pulo de cada corpo”: atividade desenvolvida visando o respeito pelo tempo e pela capacidade física de cada criança dentro e fora da dança, mas estimulando que deem pulos cada vez mais altos em todos os sentidos de suas vidas.



<https://www.tumblr.com/blog/nadyneuakti>

– “Tato/Contato/Sensível/Chão”: pela reaproximação das crianças com a natureza, pelo trabalho do aprimoramento dos sentidos e pela quebra do paradigma de não podermos nos sujar, salvo as situações de exceção, foi proposta essa atividade, de literalmente “colocar o pé no chão”, para experimentarem e compartilharem suas sensações enquanto fazíamos um trabalho de alongamento e dança de movimento isolado com os pés.



Imagens: Arquivo pessoal

– “Quando a sala de todo dia, vira a sala da alegria!”: com o intuito de ressignificar o espaço onde as crianças ficam a maior parte do tempo, nos permitimos olhar e agir por outros ângulos sobre a sala, as cadeiras, mesas, quadro, janelas... Em uma inquietação de quem busca o novo olhar para mover-se, por onde ainda não se conhece.



Imagem: Arquivo pessoal

– “Desconstruindo os preconceitos, renovando os conceitos e aprendendo a respeitar”: Neste dia levei para a nossa aula diversos acessórios e roupas. Alguns seguindo os estereótipos femininos, outros masculinos e os unissex. Então, as crianças escolheram para usar e dançar o que mais gostaram, e quando começaram a surgir as piadas e provocações, paramos tudo e fomos conversar sobre quem pode usar o que... E por quê?



<https://www.tumblr.com/blog/nadyneuakti>

– “Que corpo é esse? Que espaço é esse? E como posso interagir?”: Assim como foi feito na sala de aula, propus às crianças que deixassem livres seus corpos para interagirem de uma maneira que ainda não haviam experimentado, ou do mesmo modo, porém com um olhar diferente, buscando atentar para os ambientes da escola, buscando pelo tato encontrar detalhes ainda não percebidos e maneiras de interagir com estes detalhes, também não experimentadas.



Imagem: Arquivo pessoal

– “O que há por trás da ‘sarrada no ar’?”: O que há por trás de cada letra das músicas que cantamos? A “sarrada no ar” é apenas uma das movi-

mentações sexuais que as crianças de todo o Brasil reproduzem sem ter consciência do significado real tanto das músicas quanto dos gestos. Por conta dessa situação, propus um “*show* de talentos”, e, após as apresentações, fizemos uma roda de conversa sobre o que apresentaram, o que fazia sentido e o que não fazia... E a importância de observarem e selecionarem o que vão reproduzir ou criar



Imagem: Arquivo pessoal

– “Aonde a música toca? Qual sua letra? O que meu corpo sente ao dançar?”: no segundo momento, apresentei para elas a música “Trem Bala”, da Ana Vilela, pedindo que fechassem os olhos e observassem o que aquela música transmitia e as fazia sentir. Após, fui orientando a fruição em forma de movimentos que traduzissem o que estavam sentindo.



Imagem: Arquivo pessoal

– “Na corrente da amizade, o segredo são as mãos”: a brincadeira era: dançar, correr, pular, explorar... Mas sem soltar as mãos! Entendo que esta atividade fortalece o cuidado, a paciência em esperar o tempo de ação das amigas e dos amigos, e, o mais importante, a atitude em não deixar ninguém para trás.



Imagens: Arquivo pessoal

– “Deu samba! Deu treta! E no final, deu tudo certo!”: levei instrumentos para trabalhar ritmos com as crianças e lenços para utilizarem apenas o sentido auditivo quando chegasse sua vez de identificar qual instrumento as outras crianças estavam tocando. Mas tivemos de interromper o processo, para conversarem sobre a importância e o quanto pode ser bom, dividir o que nos faz bem. Depois, eu não intervi mais, e elas mesmas fizeram um samba de roda DE RESPEITO!



Imagem: Arquivo pessoal



– “Confia em mim”: uma das mais lindas atividades vividas com as crianças foi esta! A orientação foi para que a criança da frente se deixasse ser guiada de olhos fechados pela de trás, que conduziria, com cuidado e uma pitada de criatividade, a da frente, e após o tempo necessário, invertiriam os papéis.



Imagens: Arquivo pessoal

– “Espelho Meu”: nesta atividade, trabalhamos o potencial de percepção e reflexo, a partir da brincadeira de imitação, que podia ser realizada a partir de duplas, trios ou grupos, podendo até brincar com a imitação disfarçada (quando a outra criança não sabe que está sendo imitada), tudo isso, para adentrarmos no conceito básico de coreografia.



Imagem: Arquivo pessoal

– “Segue o baile”: dando seguimento à atividade do “Espelho Meu”, levei para a aula uma sequência de movimentos coreográficos que as crianças executaram muito bem e com confiança.

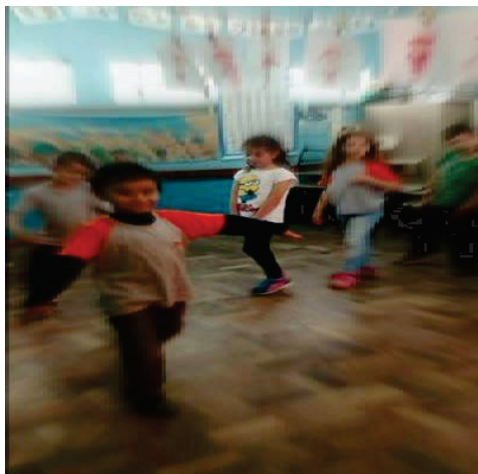


Imagem: Arquivo pessoal

– “Olha o que eu sei fazer”: nesse segundo *show* de talentos, fizemos um resumo do que cada criança explorou e apreendeu corporalmente nas aulas, e nisso elas aproveitaram para misturar tudo o que lhes vinha à mente, deixando explícito o potencial expressivo de cada uma.



Imagem: Arquivo pessoal

## Considerações finais

Ao final do processo, foi gratificante perceber a mudança no conceito de dança, por parte da escola e das crianças. Foi um vai-e-vem, entre entrega e controle, enquanto descobriam como cada exercício se relacionava com a dança, e o quão profunda ela pode ser para nós. Sobre este aspecto, Lima (2011, s.p.), conclui: “Por meio de ações que envolvem a dança, o processo de aprendizagem ocorre de forma direta e íntima, pois a criança assimila informações com o corpo, mente e emoções”.

No decorrer do processo, aprendi sobre a importância de nos adaptarmos ao que cada turma necessita e anseia desenvolver. As aulas acontecem com mais verdade, por estarmos ali, inteiras, presentes e lidando com as questões artísticas e políticas que surgem e transformam nossos encontros, dentro e fora das aulas. “Um passo de cada vez”, é assim que resumo esse processo, com paciência e amor na formação contínua do SER.

## Referências

ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. **Dança e Arte Marcial em diálogo: um estudo sobre o sistema de *gongfu* louva-a-deus e o ensino de improvisação em dança.** Campinas, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284585/1/Andraus\\_MarianaBarucoMachado\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284585/1/Andraus_MarianaBarucoMachado_D.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. Princípios terapêuticos e artísticos das artes marciais chinesas. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, n. 06, ano III, Diamantina, MG, 10/2014. Disponível em: <<https://educacaofisicaufvjm.files.wordpress.com/2015/09/princc3adpios-terape3aauticos-e-artc3adsticos-das-artes-marciais-chinesas.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três Tecnologias de Subjetivação para Pensar o Ensino de Dança na Escola. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, v. 18, n. 3, jul./set., 2016, p. 628-650. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642170>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LIMA, Meriele Santos Atanzio da Silva. **A Importância da Dança no Processo Ensino Aprendizagem: A dança aprimorando as habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento.** Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-danca-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

RODRIGUES, Barbara Muglia. Dança e Educação: A experiência em Dança na perspectiva da Educação de Sensibilidade. **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA.** São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2012-5.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

## “Ludiciando”: a dança através do lúdico

*Joice Soares Rodrigues<sup>1</sup>*

*Andrisa Kemel Zanella<sup>2</sup>*

Aqui é a pibidiana Joice Soares do 8º semestre do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Estou no PIBID há quase 3 anos e aqui faço um relato das minhas experiências docentes durante o ano de 2017.

Para esta escrita, escolhi relatar sobre uma prática de ensino de dança em uma escola pública do município de Pelotas/RS. A prática foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório. Teve seu início em maio e foi finalizada em dezembro de 2017. Como temática escolhi as brincadeiras lúdicas com o objetivo de levar atividades que proporcionassem a experiência com a dança e interação entre os alunos, sem diferenciação de gênero. A dança foi experienciada a partir de uma abordagem focada na criação de movimentos utilizando o lúdico, a improvisação e a expressão corporal.

A metodologia do projeto “Ludiciando” foi caracterizada por aulas práticas a partir da seguinte estrutura: 1) roda de conversa sobre a atividade que íamos experienciar no dia, instigando os alunos a adivinharem que atividade íamos fazer; 2) a preparação corporal com brincadeiras diferentes do repertório dos alunos; 3) criação de movimentos; 4) improvisação; 5) roda de conversa para discutir o que foi realizado e aprendido durante a aula. Os exercícios propostos aos alunos tiveram sua base em disciplinas cursadas no decorrer do Curso de Dança. São elas: Prática Pedagógica em Dança I, Expressão Corporal e Análise do Movimento. Cabe ressaltar que nessas disciplinas foram experimentados vários tipos de estímulos corporais e movimentações que nunca haviam sido pensados em fazer com o corpo. Entendendo ser necessária a ampliação do repertório de movimentos das crianças. Foquei nos estímulos para instigar a pesquisa por diferentes movimentos.

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: joicesoaresrodrigues@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

As aulas foram realizadas em sala de aula. Para isso, a sala foi organizada de maneira para termos um espaço adequado de trabalho. Quando se necessitava de um espaço maior, eu procurava levar os alunos para o pátio. A avaliação foi formativa, ou seja, de maneira contínua e informal, no dia a dia da sala de aula, observando os alunos nas atividades propostas, fazendo e recebendo perguntas. Também foram realizadas rodas de conversa ao final de cada aula ministrada, para saber o que os alunos gostaram, não gostaram, o que descobriram de novo. Este tipo de avaliação, em minha opinião, é mais eficiente que uma avaliação escrita, pois durante a roda de conversa eu posso intervir e fazer mais questionamentos para que os alunos sejam mais específicos em dizer o que gostaram, qual parte gostaram.

Entre as atividades realizadas pelo projeto destaco:

a) Brincadeiras como: *coelhinho sai da toca*, *o mestre mandou*, *marionete humana*, entre outras, em que os alunos puderam vivenciar diversas ações diferentes.

**Figura 1:** Atividade Marionete Humana



b) Criação de personagens através de mímicas corporais instigando a criatividade.

**Figura 2:** Atividade Histórias Corporais



c) Exploração corporal a partir de diferentes objetos: balões, cordões, elásticos e jornais, evidenciando um trabalho focando a consciência corporal, fatores do movimento (peso, espaço, tempo e fluência) e expressividade.

**Figura 3:** Atividade Histórias Corporais



d) Exploração das ações do cotidiano: correr, pular, girar e subir nos objetos, andar.

**Figura 4:** Atividade Brincando com Jornal



O método de Rudolph Laban<sup>3</sup> foi utilizado como uma estratégia de experimentação do movimento corporal relacionado à expressividade das crianças, além de favorecer o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento, garantindo a autonomia motora das ações corporais. Já o lúdico, foi trabalhado através de brincadeiras e jogos, buscando a disponibilidade corporal para as atividades, bem como a interação, a criação e recriação a cada nova brincadeira. Como aportes teóricos a embasar o planejamento e desenvolvimento das aulas – Sá (2009) e Fernandes (2006).

Como referencial principal para trabalhar com dança na escola: Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997), que auxiliam a pensar atividades possíveis de serem ministradas na área da dança.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais podemos ver que a dança é, entre as linguagens artísticas abordadas no currículo escolar atualmente, a quarta a ser reconhecida como área de conhecimento. Nesse sentido, sua introdução nas escolas ainda é recente e, por isso, o entendimento sobre o

---

<sup>3</sup> Rudolf Laban foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o “pai da dança-teatro”.

assunto é bem sucinto e precisa de experimentação e compreensão ao longo do processo educativo. A dança possui conteúdos que envolvem aspectos e estruturas do aprendizado do movimento que podem ser vistos no estudo de Rudolf Laban como citei anteriormente; na contextualização da dança quanto à sua história; na estética, na cinesiologia e na vivência da própria dança, ou seja, dos elementos que a constituem, tais como repertórios, improvisação e composição coreográfica. Todos esses aspectos fazem com que a dança se torne um conteúdo de extrema importância, principalmente no ensino fundamental, onde as crianças sentem necessidade de experimentar o corpo não só para seu conhecimento, mas para a construção de sua autonomia.

Durante as aulas que foram realizadas, na roda de conversa inicial os alunos manifestavam sua curiosidade em relação ao que iríamos aprender, fazendo relações com brincadeiras e jogos que já estavam presentes no seu dia a dia. Fazíamos eles darem exemplos de brincadeiras que podiam utilizar o mesmo material que tínhamos levado ou que fossem parecidas.

Nas brincadeiras eles participavam animadamente, em algumas vezes surgia separação de grupos de meninas e grupos de meninos, e nessas ocasiões procurei orientá-los a brincarem todos juntos e misturados para que não houvesse diferenciação por gênero. Nas atividades em que eles precisavam correr, como por exemplo, *o chão é lava*, eram as que mais despertavam interesse dos alunos, e acabou ficando bem claro que as crianças necessitavam desse tempo para extravasar suas energias e sair das cadeiras.

Na criação de movimentos eles se mostraram bem criativos. Uma das brincadeiras em que isso ficou evidente, foi a da *marionete humana*, em que cada dupla explorou muito bem as movimentações dos seus bonecos em diferentes níveis de altura.

Na improvisação os alunos se dedicaram bastante, principalmente durante as brincadeiras de mímicas, quando contaram histórias completas com início, meio e fim só com movimentos corporais, o que foi algo que acabou surpreendendo a todos, principalmente a professora regente da turma.

Nas aulas que foram ministradas ficava visível perceber que os alunos compreenderam que a dança poderia estar nas brincadeiras do seu dia a dia, apropriando-se dos diferentes tipos de movimentos de seus corpos. Ou seja, o conhecimento em dança aconteceu progressivamente, e isso só foi possível pelo fato do PIBID estar inserido nesta escola.



Estar no PIBID só me fez crescer como futura docente nos quesitos de organização das aulas, de tempo de aula, fazendo-me passar por vários desafios como imprevistos durante as aulas e o replanejamento da atividade quando não saía como imaginava que é o que também vou enfrentar depois de licenciada. Senti-me um pouco mais preparada para ser professora, principalmente professora de dança, que é uma área nova em muitas escolas. Todas essas práticas realizadas a partir do projeto desenvolvido só me fizeram enxergar que acertei em minha escolha. Acredito que experimentar essa linguagem artística poderá ter influência nas ações futuras dos alunos, sobre o entendimento das artes, principalmente da dança na escola e fora dela também. Talvez futuramente eles se lembrem da professora de dança e das atividades realizadas. Se isso ocorrer, será uma grande conquista, por ter conseguido deixar uma marca positiva das minhas aulas.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenief na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

SÁ, Ivo Ribeiro. **Oficinas de Dança e Expressão Corporal para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009.

## ***Funk* na escola: possibilidades pedagógicas**

*Karina Fonseca*<sup>1</sup>

*Débora Mendes*<sup>2</sup>

*Flávia Marchi Nascimento*<sup>3</sup>

A dança dentro da escola, por envolver nosso corpo, pode ser usada como uma forma de socialização. Isso ganha mais importância nos dias de hoje, pois a tecnologia aproxima as pessoas no mundo virtual e acaba afastando os relacionamentos interpessoais que acontecem fora das redes sociais. A dança, além de propiciar novas experiências corporais, faz com que os alunos adquiram novas formas de expressão e comunicação, além de torná-los cidadãos mais críticos, participativos e mais responsáveis (CONE, 2015).

Nós somos geradores de diversas culturas, logo não existe uma pessoa que não tenha cultura. Cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou uma civilização. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, etc.

Dentre as manifestações culturais do Brasil e especificamente a dança e a música, está a cultura do *funk*, que tem relação direta com os contextos marginalizados das grandes cidades. Acreditamos que trabalhar dentro da sala de aula uma cultura que faz parte da rotina diária dos estudantes possa despertar o interesse do aluno, pois o objetivo também está em fazer com que eles consigam ter uma maior imersão nos conteúdos trabalhados, já que estão ligados a um assunto de seu domínio. Ao observar o cotidiano escolar, percebemos os alunos escutando, cantando e dançando o *funk*. Desta forma, fomos instigados a pensar na utilização desta cultura como forma de produção de conhecimentos escolar.

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: krinabfb@gmail.com.

<sup>2</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: deehsilmdes@gmail.com.

<sup>3</sup> Orientadora.

Assim, este trabalho tem como objetivo instigar o leitor a compreender a cultura *funk* e instigá-lo a utilizar o *funk* nas aulas de dança na escola, através da explanação de proposta pedagógica que será apresentada durante este trabalho. Após a nossa inserção no PIBID e a observação do cotidiano escolar, acreditamos que o trabalho com *funk* pode estreitar o diálogo entre professores e alunos, propiciando, através da dança, novas experiências corporais, formas de expressão e comunicação. Para a construção da proposta pedagógica a seguir, foram traçados os seguintes objetivos de ensino-aprendizagem: desenvolver as capacidades criativas e expressivas; promover maior integração entre os alunos; compreender os conceitos de dominação de cultura e homogenia; explorar diferentes estratégias de composição coreográfica e conhecer os processos de mudança na produção e no consumo cultural, tendo como exemplo o *funk*.

O trabalho que segue divide-se em uma breve explicação sobre a origem deste gênero de música e dança e, após, a explanação de uma proposta pedagógica que consideramos ser possível realizar no contexto escolar.

### **Compreendendo a cultura *funk***

O *funk* é um gênero musical com ritmo forte e que incita à dança. O *funk* teve origem nos Estados Unidos nos anos de 1960 e foi criado através de uma mistura de outros gêneros musicais afro-americanos, como *jazz*, *blues* e *soul*. Uma das figuras mais reconhecidas do início do *funk* foi o artista James Brown.

Na década de 1970, desenvolvia-se nos subúrbios do Rio de Janeiro o baile *funk*. O *funk* carioca é a denominação atribuída a uma determinada prática musical associada à manifestação cultural. Desde então, essa prática vem sofrendo diversas transformações quanto ao lugar que recebe na mídia, o modo de escuta dos ouvintes e a própria estruturação da música. Atualmente, esse estilo tornou-se um fenômeno musical polêmico, de enorme repercussão, desdobrando-se em vários subgêneros, tonando-se conhecido e popular não apenas no Brasil, mas também em vários países europeus.

Segundo Junior (1987), o baile *funk* é uma festa organizada por equipes de som em clubes da região suburbana do Rio. Até a década de 80, período que é abordado em seu livro, os bailes eram realizados em ginásios de esportes ou quadras de escolas de samba. A partir de meados da década de 90, expande seu território para céu aberto e passa a ocupar as ruas.

O fim da década de 80 foi turbulento para o movimento *funk*. A violência nos bailes passa a ser noticiada pela imprensa, o que acaba também gerando preconceito contra a música dessa festa, também foi uma época importante para a afirmação de uma identidade própria musical nas mãos de alguns MCs e DJs, que trabalharam em torno de uma produção nacional para suplantarem o som importado que era tocado nos bailes.

Mc significa mestre de cerimônias ou *master of ceremonies* em inglês. A década de 80 serviu para quebrar o *funk* tradicional e transformá-lo em vários outros subgêneros, de acordo com o gosto do ouvinte, já que a música nesse período era extremamente comercial.

Pérez Gomes (2000) nos mostra, através de sua pesquisa com o *funk* nas escolas públicas, que a sala de aula pode se transformar num espaço de construção, reconstrução e compartilhamento de culturas. A autora afirma que a escolha do *funk* como conteúdo a ser desenvolvido nos fez mergulhar numa profunda reflexão e angústia. Ela ressalta que apesar da maioria dos alunos ouvirem *funk*, frequentar os bailes e conhecer diversos Mcs que vivem na comunidade, verificou-se a existência de uma imagem muito preconceituosa e discriminatória sobre as pessoas que se identificavam com tal música, conseqüentemente, sobre a prática que eles mesmos faziam, pois diziam que só “os bandidos, traficantes e vagabundas” ouviam.

Acreditamos que a dança na escola acaba sendo de extrema importância para a compreensão e reflexão sobre a própria cultura, como no caso do *funk*, fazendo com que haja não somente uma prática corporal, mas também uma reflexão sobre o que se consome e se produz culturalmente.

### Uma proposta para trabalhar *funk* na escola

A proposta aqui apresentada sugere aulas práticas e teóricas, envolvendo debates e contextualização sobre o assunto proposto, além de exercícios de alongamento e aquecimento, sequências de movimento e atividades de improvisação e criação em dança.

Tendo como referência a proposta trazida da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, as aulas podem ser realizadas com **contextualização**. Os primeiros vértices propostos pela abordagem serão questionamentos sobre o tipo de músicas que preferem ouvir, se escutam *funk* e de quais artistas mais gostam deste gênero. Serão feitas pesquisas sobre a história da cultura *funk*, além da reflexão sobre a música e a dança e os diferentes contextos em que essa cultura está inserida. Já no segundo vértice do triângulo

– a **apreciação** –, serão realizadas experiências corporais com atividades que envolvem ritmo, além de visualização de vídeos de *funk* como base.

Para finalizar, a terceiro vértice do triângulo que é o **fazer**, os alunos serão instigados a experimentar e criar possibilidades de movimento que resultarão em uma coreografia criada através de processo colaborativo. Sugere-esse também o compartilhamento deste trabalho através do canal do *youtube*.

## **Estrutura das aulas**

### **Etapa 1**

Nas aulas, primeiramente, será feita uma conversa sobre a música, procurando fazer um mapeamento sobre os conhecimentos dos alunos sobre o *funk* como: O que a turma sabe sobre este estilo? O que pensam a respeito da prática de dança *funk*?

### **Etapa 2**

Será apresentada aos alunos uma linha do tempo da história do *funk* para que eles percebam as modificações que ele já sofreu e as características dos seus cantores e compositores que marcaram este estilo em cada época.

### **Etapa 3**

A professora solicitará para os alunos que levem para a aula músicas que conhecem e gostariam de dançar.

A professora montará uma coreografia que será passada para os alunos. Logo após será feita uma vivência de dança com estes gêneros.

### **Etapa 4**

A professora levará vídeos de diferentes maneiras da dança *funk*, para fazer uma comparação entre a vivência da turma e a dança dos vídeos, fazendo com que os alunos busquem elementos que caracterizem aquele tipo de dança como *funk*.

### **Etapa 5**

A partir da temática combinada com a turma, serão formados grupos, e cada grupo terá uma tarefa diferente.

Grupo 1: fará a composição de uma letra de música em cima da batida de uma música de *funk* já existente.

Grupo 2: será responsável pela composição de uma coreografia para a música criada pelo grupo 1.

Grupo 3: trabalhará na captação das imagens das vivências e trajetórias dos grupos 1 e 2, fazendo pequenos vídeos e colocando-os em um canal fechado do *youtube* criado por eles.

## Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, 79, p. 125-161, 2002.

CONE, Theresa Purcell . **Ensinando dança para crianças**. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.

JUNIOR, Hernandez Paz Vianna. **O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos**. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <file:///C:/Users/ADM/Desktop/o\_baile\_funk\_carioca.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

PÉREZ GOMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Art-Med, 2000, p. 13-26.

# Escola de espectadores: do projeto à prática em *Shakespeare? Presente!*

Mario Celso Pereira Junior<sup>1</sup>  
Fernanda Vieira Fernandes<sup>2</sup>

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar brevemente a mediação teatral realizada após as apresentações do exercício cênico intitulado *Shakespeare? Presente!* desenvolvido pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na área Teatro – Licenciatura da UFPel (Universidade Federal de Pelotas), tendo em vista as propriedades pedagógicas e a importância desta ação na formação do futuro professor de teatro. O grupo é constituído por doze discentes bolsistas, três supervisoras (professoras da rede básica do Estado) e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Vieira Fernandes.

Inicialmente, será discorrido sobre o exercício cênico e sua elaboração, bem como a execução durante o ciclo de apresentação para estudantes de ensino médio e anos finais do ensino fundamental, no período vespertino, em quatro escolas estaduais de Pelotas/RS que possuem vínculo com o PIBID. Em seguida, o artigo debruçar-se-á em dissertar acerca da metodologia utilizada durante as rodas de conversa. Esse bate-papo com o público tinha como propósito proporcionar uma proximidade maior aos aspectos simbólicos do teatro, contribuindo, assim, com a constituição da sua “identidade de espectador” (FERREIRA, 2012, p. 11), tendo como principais referências Ingrid Koudela (2010), Flávio Desgranges (2003), Maria Lúcia Pupo (2010) e Taís Ferreira (2012).

Por fim, lançar-se-á uma reflexão inicial a respeito do uso das mediações teatrais como prática pedagógica, bem como a relevância desta ação em um programa de iniciação à docência, que propicia aos futuros

---

<sup>1</sup> Licenciando em Teatro na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Teatro da UFPel; Colaborador do Grupo de Pesquisa CNPq “Teatro: histórias e dramaturgias”; e-mail: mariojunior.arte@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

professores de teatro um escopo mais diversificado de possibilidades para serem trabalhadas na escola.

### **O exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!***

Ao longo das atividades produzidas em 2016, a coordenadora pôde perceber que entre os discentes do subprojeto PIBID Teatro – Licenciatura UFPel havia uma aspiração em trabalhar com práticas docentes que envolvessem atuação. Considerando as atividades de alusão aos 400 anos de morte do escritor inglês William Shakespeare, Fernandes propôs que se criassem cenas a partir das obras do dramaturgo elisabetano, relacionando-as também com temas pertinentes à atualidade, tais como racismo, homofobia, machismo, preconceito cultural, relações de poder, situação política e social no Brasil.

Esta atividade contemplaria duas ações previstas no subprojeto do grupo vigente desde 2014. A primeira é a “Mostra de Cenas”, que tem como objetivo proporcionar aos licenciandos a experiência em produção cultural para a escola, a oportunidade de apresentação pública de trabalho artístico e as práticas de ensino voltadas à pedagogia do espectador. A segunda, foco deste artigo, é a “Escola de Espectadores”, que visa promover a reflexão crítica e a educação do olhar de alunos e professores, através de debates.

O primeiro momento foi destinado à escolha das cenas, na qual cada bolsista ficou responsável por ler uma obra da Shakespeare, enfatizar um trecho e traçar paralelos com a atualidade. Das doze cenas elencadas, seis foram selecionadas, por se destacarem em suas temáticas, mas apenas três fizeram parte da apresentação: *O mercador de Veneza* (Ato III – Cena 1), *Tróilo e Créssida* (Ato III – Cena 1) e *Coriolano* (Ato I – Cena 1). A elaboração das cenas teve caráter coletivo, não existindo assim a figura do diretor, ou seja, todos ocupavam o mesmo espaço de importância durante a criação, podendo expressar suas impressões e ideias. Foram utilizados alguns jogos e exercícios propostos pelos teóricos Augusto Boal (2008) e Viola Spolin (2010), aplicando na prática algumas das metodologias aprendidas pelos discentes durante a formação universitária.



**Fotos 1 e 2:** Ensaios de *Shakespeare? Presente!*



Fotos: Fernanda Vieira Fernandes

Embora o planejamento tenha sido elaborado em 2016, a prática da ação pedagógica foi realizada somente em 2017 devido à greve decretada

na universidade. Com a retomada do trabalho, os primeiros encontros foram destinados aos ensaios para, finalmente, ser apresentado nas escolas. O exercício cênico foi intitulado *Shakespeare? Presente!* remetendo às chamadas escolares, criando logo no nome uma proximidade com os alunos, além de ligar-se à contemporaneidade que Shakespeare ainda possui em suas obras.

### **A circulação nas escolas**

A circulação ocorreu em escolas estaduais que possuem vínculo com o PIBID, atendendo aos alunos do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental. Este movimento possibilitou que os bolsistas pudessem estabelecer um contato mais próximo com diferentes realidades escolares do município de Pelotas/RS.

Com a duração de aproximadamente 30 minutos, o exercício cênico abordava temáticas que foram pensadas entre os séculos XVI e XVII, mas que tangenciam a atualidade. Esses assuntos foram debatidos durante as rodas de bate-papo com o objetivo de refletir acerca das questões problematizadas, auxiliando os jovens a construir o seu entendimento próprio e diálogo pessoal com a obra apresentada (DESGRANGES, 2003). Compreendendo a mediação teatral como tudo aquilo que preenche o espaço entre o palco e a plateia, ou seja, cria uma ponte entre o espectador e a apresentação, e que busca proporcionar ou melhorar a relação com a obra (DESGRANGES, 2003), a ação desenvolvida pelo PIBID Teatro proporcionou um local no qual os alunos puderam, por meio da conversa, expressar aquilo que observaram e absorveram. Utilizando as suas vozes como veículo de manifestação, os estudantes compartilharam suas primeiras impressões do exercício cênico apresentado.

### Fotos 3 e 4: Apresentações de *Shakespeare? Presente!* nas escolas



Fotos: Fernanda Vieira Fernandes

“As rodas de conversa sobre as diferentes interpretações e leituras do espetáculo permitem compartilhar significados e ampliar a visão de mundo

do jovem” (KOUDELA, 2010, p. 21-22). Através de perguntas feitas pelos bolsistas do PIBID, como estímulos para as reflexões, os alunos iam compartilhando suas experiências. As questões utilizadas para suscitar o pensamento crítico seguiam uma sequência preestabelecida, planejada pelos bolsistas. Este encadeamento era primeiramente separado pela ordem de cenas apresentadas, e, em cada partição, por disposição de complexidade, ou seja, as perguntas iniciais eram sobre a cena *Coriolano*, partindo da experiência sensível: “O que mais chamou a atenção de vocês nesta cena?”, até chegar na leitura propriamente dita sobre o exercício cênico: “Havia um conflito entre os personagens?”.

**Foto 5:** Mediação teatral com estudantes



Foto: Fernanda Vieira Fernandes

Diferentes pontos de vistas foram elencados, mostrando a pluralidade de interpretações acerca do exercício cênico apresentado. As associações entre os temas abordados na peça e a atual conjuntura política e social do Brasil foram destaque nas mediações teatrais. O personagem Menênio da peça *Coriolano*, em todas as rodas de conversa pelo menos uma pessoa o relacionava ao atual presidente ou a algum outro cargo do governo brasileiro. Isto porque ele mantinha uma atitude diplomática, e suas falas eram

rebuscadas para ludibriar o povo, ou melhor, o coro de cidadãos. Outra característica da mesma cena, que era interpretada como atual, era a revolta por falta de comida. Esta ligação com a contemporaneidade se dava por causa das manifestações que ocorreram no ano de 2017 no país. Embora o diálogo com o presente fosse marcante nas mediações, houve ainda paralelos com o passado, podendo transportar no tempo e imaginar como era antigamente.

Em outra cena, os temas apresentados pelos bolsistas durante o exercício cênico foram intensamente relacionados com o cotidiano dos estudantes. Na peça *O mercador de Veneza* foram mencionados diversos preconceitos (contra gay, mulher, negro, gordo, macumbeiro etc.), e diversos espectadores se identificaram com alguns dos casos. Durante o bate-papo, permitiram-se expor outros tipos de preconceitos que ocorriam no ambiente escolar, como o termo *nerd* (considerado pejorativo). Além disso, esta cena estimulou algumas pessoas do público a dizerem que se sentiram encorajadas perante as ofensas.

O trecho escolhido da peça *Tróilo e Crésida* para compor o exercício cênico abordava o preconceito das pessoas de classe econômica mais elevada com os gêneros musicais que tiveram suas origens nas periferias das grandes cidades, como o *funk* e o *rap*. Os estudantes se identificaram com este tema e alguns até disseram: “Meus pais não gostam que eu escute *funk*”. Durante a mediação teatral na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, uma professora se expôs, relatando que ela não gostava quando os alunos colocavam este tipo de música na rádio da escola durante o intervalo, mas que não iria interferir nas escolhas.

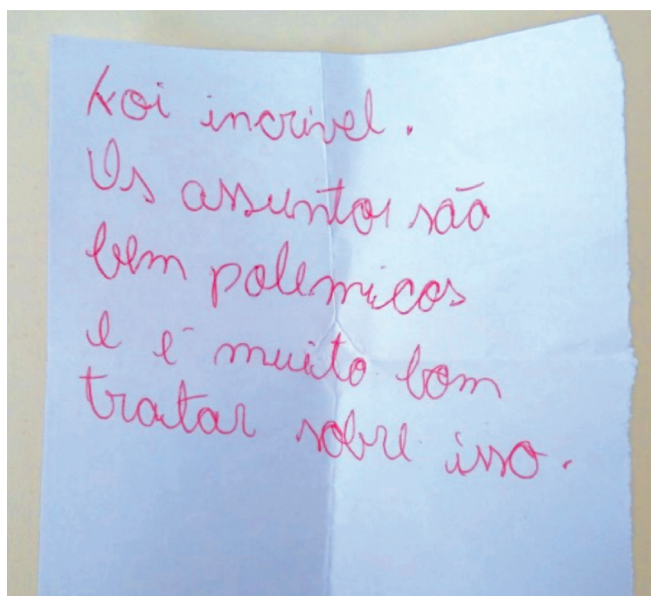
Essas discussões relacionando os assuntos trabalhados no palco com as diferentes visões e interpretações foram de extrema importância tanto para os secundaristas quanto também para os bolsistas do PIBID Teatro da UFPel, que experienciaram na prática o que havia sido estruturado e previsto pela equipe no início da elaboração das cenas, exercitando, assim, uma ação pedagógica possível de ser trabalhada na sala de aula como professor-artista.

Se o primeiro mediador dos conteúdos veiculados pelo texto ou pelo tema investigado é o próprio coletivo formado pelo grupo teatral, este processo se transforma em uma sucessão de construções de sentidos do receptor (KOUDELA, 2010, p. 22).

Depois da apresentação no Colégio Estadual Félix da Cunha, uma das supervisoras do PIBID que atua como professora na escola, solicitou

aos jovens que prestigiaram o exercício cênico e a roda de conversa, que escrevessem o que acharam da atividade em um pedaço de papel, anonimamente. Nesses bilhetes é possível encontrar frases como “Os assuntos são bem polêmicos, e é muito bom tratar sobre isso”, ou “[...] gostei do diálogo dos alunos”. Essas singelas palavras expressam com concretude alguns dos resultados do trabalho, servindo como retribuição positiva e sincera e auxiliando nos estudos deste artigo.

**Foto 6:** Bilhete dos estudantes



### **Considerações finais**

Maria Lúcia Pupo (2010) salienta que é fundamental que o docente em artes cênicas trabalhe a sua relação com as ações artísticas. Uma vez sensibilizado com a encenação contemporânea e a linguagem teatral, ele estará capacitado a semear diferentes visões em relação ao fenômeno artístico. Dessa maneira, é interessante pensar que, para os bolsistas, ter vivenciado por meio do exercício cênico e da mediação teatral esta prática de docência foi de muito aprendizado, visto que o repertório de ações pedagógicas como futuro professor-artista foi enriquecido.

Vivenciar diferentes realidades escolares com a atividade elaborada pelo PIBID Teatro – Licenciatura da UFPel e poder dialogar com estudan-

tes acerca de temas atuais por meio de uma apresentação teatral é de grande relevância para a formação docente. “Dado que se espera do professor um impulso considerável no sentido de abrir caminhos para a fruição das artes da cena pelos jovens” (PUPO, 2010, p. 276), o eixo de ação Escola de Espectadores propiciou este momento, em que os bolsistas puderam entender um pouco mais o que é ser docente em teatro, auxiliando na constituição do futuro professor-artista-mediador.

## Referências

- BOAL, Augusto. **200 jogos para atores e não atores**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2003.
- FERREIRA, Taís. Por uma (des)necessária pedagogia do espectador. **Revista VIS**, Brasília: PPGArtes/UnB, v. 11, n. 1, p. 13-15, jan./jun. 2012.
- KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro**. Programa Cultura e Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anechos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- PUPO, Maria Lúcia. Para alimentar o desejo de teatro. **Revista Sala Preta**, São Paulo: ECA/USP, n. 9, p. 269-278, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57411/60393>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- SHAKESPEARE, William. **Teatro Completo**, v. 1. Trad.: Barbara Heliadora. São Paulo: Nova Aguilar, 2016.
- SHAKESPEARE, William. **Teatro Completo**, v. 2. Trad.: Barbara Heliadora. São Paulo: Nova Aguilar, 2016.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

# A autonomia da incapacidade

Nicolas Beidacki<sup>1</sup>

Fernanda Vieira Fernandes<sup>2</sup>

## Introdução

O presente artigo tem como proposta estabelecer e analisar de forma breve e inicial, a partir das impressões de um licenciando em formação, possíveis conexões e fragilidades na relação entre a preparação discente da Universidade Federal de Pelotas, no curso de Teatro – Licenciatura, e os retornos absorvidos em sala de aula através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência interdisciplinar do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil nos dois semestres de 2017. O texto aborda os conceitos de autonomia gerenciada e pedagogia da condução – dentro das salas de aula do ensino médio – passando pelo conceito de ócio criativo de Domenico De Masi, no que tangencia o âmbito escolar e a preparação para o mundo do trabalho, para, por fim, construir um diálogo com o conceito de individualismo de Oscar Wilde, presente na obra *A alma do homem sob o socialismo*.

## Ideias iniciais sobre a escola e seus modelos educacionais

Quando me reconheço como autônomo, vejo-me como incapaz. Poderia caracterizar com tal frase a primeira reflexão feita após presenciar as tensões existentes entre aquilo que aprendo e o que estou capacitado a ensinar. Como estudante de licenciatura, aprendo porque me ensinam, mas apreendo porque sinto prazer. Com tal afirmativa cria-se, por conseguinte, o primeiro diálogo existente entre a minha atividade de futuro professor e a barreira já imposta por anos de estrutura escolar aos alunos que absorverão de uma maneira ou outra o conteúdo que me dispus a lecionar, contudo, como já elucidado em alguns índices de pesquisas nacionais, apresentando um número muito baixo nos parâmetros de satisfação pessoal.

---

<sup>1</sup> Licenciando em Teatro na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Teatro da UFPel; e-mail: nicolas\_curso@hotmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.



Estamos, porém, independentes de tal índice, ambos em salas de aula, nós pibidianos exercendo o duplo papel de aluno-professor, e os alunos de ensino médio exercendo seu papel como corpo discente e formadores de opinião. Dessa forma, o contraste entre o que aprendo e o que consigo ensinar não reside apenas na fronteira de tal disposição – aluno/professor –, mas na postura na qual me coloco enquanto representante de uma categoria, que, ao longo do convívio escolar, se vê com certa fragilidade nas elaborações curriculares do ensino médio de todo país. É um ambiente hostil, na sua característica singular de ameaçador, o que nos propomos a enfrentar semanalmente. Deslocamo-nos de um caráter universitário, com uma determinada estrutura de apoio oriunda do curso com o qual estamos em contato durante a graduação, para adentrar um espaço físico que por muitas vezes não reconhece nossa área (o teatro) como contribuinte para o que a escola se propõe a ser, a base formadora do mercado econômico.

Tal mercado tem contribuído para o despreparo do ambiente escolar no que diz respeito ao recebimento de conteúdos artísticos, visto que, salvo raras exceções, não se preocupa com a formação de um indivíduo, mas, sim, com o desenvolvimento de uma parte da estrutura mercantil do mundo do trabalho. Nesse sentido, é necessário direcionarmos nosso olhar de pesquisa para as estruturas curriculares que, ao se disporem em grades, demonstram o funcionamento e o pensamento estrutural que já está arraigado na concepção do que é a escola: um passo inicial para o desenvolvimento do pensamento mercantilizado.

Essa estrutura está formulada, pois não se conseguiu ao longo dos anos distanciar ou diferenciar a escola das estruturas educacionais que virão após o término do ensino médio, tais como as universidades e os cursos técnicos. É uma escola que não existe por ela mesma, é uma instituição que se formula para preencher necessidades posteriores, vide a preparação exaustiva para os vestibulares – que contribuem para a construção do pensamento engavetado em disciplinas – e os cursos técnicos associados ao ensino médio. Dessa forma, estamos selecionando dentro da escola alunos que estejam aptos para ingressar nas instituições posteriores e não exatamente os preparados para o convívio humano, a elaboração do pensamento crítico, o exercício da dialética, a sensibilidade artística e a construção de sua própria identidade.

Esse pensamento de uma escola mercantilizada tem gerado uma série de problemas estruturais no desenvolvimento do pensamento educacional. Seguem-se alguns com os quais irei dialogar ao longo deste trabalho: a formação de professores nas universidades federais – em especial os das

áreas artísticas – que são preparados para lidarem com o despreparo escolar e em muitos casos o descaso ou a inexistência de sua área na grade curricular; a escola despreparada para o exercício da individualidade e do ócio criativo e o cerceamento da autonomia dentro do ambiente educacional.

### **A formação docente e o PIBID na escola**

Na perspectiva da formação de docentes, um devido enfoque deve ser dado ao ambiente no qual estou inserido durante os dois anos de graduação: há um embate dentro da Universidade Federal de Pelotas com os ingressantes dos cursos de licenciatura que, em diversos casos, relatados através de diálogos entre eles, demonstram desinteresse ou trazem ainda uma visão de que a licenciatura, independente da área de atuação, não oferece possibilidades futuras – muitos, inclusive, não se veem atuando na área da licenciatura depois de formados.

Creio que tal postura seja oriunda do sistema educacional com o qual tiveram contato durante os anos de ensino médio e fundamental, não vendo a figura do professor como uma figura positivamente influente ou com uma devida importância. Há um estigma sobre a carreira docente, em especial a de escolas públicas, de que a figura do professor está ultrapassada e não condizente com as necessidades da nova geração de discentes. Estão as duas categorias – professores e alunos – em um conflito de insatisfações silenciosas, devido à falta de uma mudança estrutural.

Vivenciei durante o PIBID interdisciplinar tal experiência. Os alunos do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil demonstravam apatia com a figura do professor e da própria sala de aula e viam no PIBID uma alternativa para que se gerasse um momento de descontração ou fuga da matéria com a qual teriam aula naquele período. Entrávamos em sala de aula, e o comportamento mudava completamente. Em um primeiro momento seguiam apáticos à nossa presença como professores, porém, no decorrer da atividade, ao negligenciá-la ou não, iam gradativamente mudando a sua postura, pois já não representávamos mais a figura da autoridade, mas a da descontração, do diferente e do próprio ócio criativo. E nesse ponto detenho uma análise mais sutil ao apontar que os momentos em que “não faziam nada” estavam experimentando a escola como um ambiente diferente, pois ela não estava executando suas tarefas mais criticadas pelos alunos: distribuição exaustiva de conteúdo, impedimento do diálogo e processos de avaliação sem as diferenças de especificidades de cada aluno.

## **Domenico De Masi e Oscar Wilde: reflexões sobre o ócio e o individualismo**

É nesse ócio escolar que estabeleço aproximações com a obra de Domenico De Masi (2000) e aponto que a escola tem sido ao longo dos anos uma extensão do que é o ambiente de trabalho, em especial o do trabalhador braçal, que, em jornadas exaustivas, não encontra tempo para o desenvolvimento de si mesmo. Não lhe é permitido o ócio e nem mesmo para o melhor funcionamento do ambiente de trabalho, visto que se encontra diariamente cansado. Essa mesma escola, que se assemelha ao mundo do trabalho, não sabe ofertar ou até mesmo lidar com momentos de “vazio”, é uma instituição que não está preparada para lidar com a individualidade, com as concepções de ócio e entender que há formas de executar duas tarefas simultâneas: estudar para criar conhecimento e divertir-se para criar bem-estar. É uma instituição que necessita de um olhar mais cuidadoso para as suas próprias diretrizes e de uma reavaliação do que considera ócio; precisa entender que a proposta de Domenico De Masi tem muito a oferecer para uma mudança gradativa dentro do ambiente escolar e que através disso poderá alcançar um maior índice de satisfação em seus alunos. Porém, não cabendo unicamente a si tal tarefa, a escola necessitará de um amplo apoio – um apoio de estudantes e futuros docentes que estejam preparados para lidar com essas novas concepções de individualidade e ócio. Neste sentido, a experiência de troca do PIBID mostra sua importância.

Oscar Wilde escreve, no século XIX, em *A alma do homem sob o socialismo* (2003), que não há evolução senão rumo ao individualismo. Sobre tal preceito, abre-se aqui um diálogo acerca do papel da escola como instituição reguladora e, por isso, a força contrária ao desenvolvimento da individualidade dos alunos. É possível uma instituição de ensino, associada ao governo ou iniciativa privada, fornecer a seus alunos autonomia para que possam desenvolver a si mesmos? Os professores estão capacitados para sustentar o debate acerca deste assunto e instrumentalizar seus alunos para um desenvolvimento de suas individualidades? Ou estamos criando um conceito de autonomia gerenciada, na qual abordamos uma ideia superficial de liberdade e apenas conduzimos nossas aulas sob uma sensação passageira, na qual os alunos estão sendo supervisionados e avaliados no próprio exercício de desenvolvimento de suas características mais particulares? Onde nos encontramos nessa discussão enquanto alunos de um curso de licenciatura? Saberemos lidar com os novos rumos para a educação? Estamos

nos capacitando para fornecer ao aluno material e aporte para que ele possa com tais ferramentas buscar e desenvolver seu próprio conhecimento ou acabamos por utilizar as mesmas metodologias verticais que tanto criticamos?

### Considerações finais

Acredito que o PIBID tenha sido um canal de suma importância para a elaboração dessas perguntas e a análise do nosso próprio comportamento enquanto docentes em formação. Percebo que o programa pôde levantar diversas perguntas sobre a nossa função como educadores: qual o papel desse novo professor dentro da sala de aula? Para quem e para que serve esse ambiente? E como nos inserimos em tal contexto? É a partir dessas perguntas que traçaremos os paralelos entre a escola que temos e a escola que podemos aos poucos construir, sem deixar de voltar o olhar para a nossa própria instituição de ensino, a universidade. Estaria esta capacitada para formar professores que possam enfrentar essa mudança no comportamento dos alunos e nas necessidades de desenvolvimento social apontadas por Wilde e De Masi?

É uma resposta que durante os dois anos de graduação ainda não pude responder, porém espero que a partir da análise dos índices de insatisfação escolar e da nossa visão acerca da ruptura entre a relação aluno-professor possamos colocar em evidência os conceitos desses autores (ócio criativo e individualismo) e compreender as mudanças no comportamento da nossa própria geração, tanto no âmbito escolar quanto no mundo do trabalho.

Precisamos compreendê-las para dissociá-las e aplicá-las sem ocuparmos o posto de autoridade detentora do saber. Tornou-se necessário colocarmos-nos como um elo entre a necessidade dos alunos – estimulada pelo ócio criativo e desenvolvida pelo exercício de sua própria individualidade – e os conteúdos fundamentais para o seu desenvolvimento humano. Temos que estar disponíveis para nos moldarmos às distintas necessidades educacionais de nossos alunos; o conteúdo deve ser moldado para, por e pelo o aluno, e não o contrário.

### Referências

- DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. Porto Alegre: LPM, 2003.

# **III Encontro PIBID Teatro UFPel: desafios na afirmação de uma identidade docente em artes cênicas**

*Patrícia Castro Cardona<sup>1</sup>  
Fernanda Vieira Fernandes<sup>2</sup>*

## **Introdução**

De 16 a 19 de outubro de 2017 ocorreu em Pelotas/RS o VI Seminário PIBID-UFPel, com o tema “A docência na educação básica – construção da identidade profissional”, realizado pela Universidade Federal de Pelotas com apoio da 5ª CRE – Secretaria Estadual da Educação, juntamente com a CAPES e a Secretaria Municipal de Educação. O evento propôs reflexões acerca da docência, tais como a afirmação e o reconhecimento da identidade dos educadores, através de palestras, mesas temáticas com relatos de experiências e atividades realizadas diretamente nos cursos de licenciaturas da UFPel – sob responsabilidade dos subprojetos disciplinares do programa.

No presente artigo me detenho mais especificamente no III Encontro PIBID Teatro UFPel: a experiência do PIBID Teatro na formação do professor-artista-mediador, que compôs a mencionada programação do seminário. Serão relatadas aqui as ações propostas no encontro, analisando brevemente algumas indagações coletivas que surgiram e circundam os desafios na busca da afirmação da identidade profissional enquanto docente da área das artes cênicas.

## **III Encontro PIBID Teatro UFPel**

O evento promovido pelo curso de Teatro-Licenciatura foi organizado pelos bolsistas do PIBID Teatro UFPel, juntamente com a coordenadora, Profa. Dra. Fernanda Vieira Fernandes, e as supervisoras, Profa. Maria

---

<sup>1</sup> Licencianda em Teatro na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Teatro da UFPel; e-mail: [paticastroca@gmail.com](mailto:paticastroca@gmail.com).

<sup>2</sup> Orientadora.

Fernanda Montagna, Profa. Angéli de Oliveira e Profa. Olívia Herreira. A realização deu-se no prédio dos cursos de Teatro e Dança no dia 18 de outubro de 2017.

**Imagem 1:** Cartaz do evento



Arte: Mario Celso Pereira Junior

Na abertura, apresentamos o exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!*, uma construção coletiva do grupo que trabalhou com três cenas de peças de William Shakespeare, cujos temas podem ser relacionados à atualidade. O projeto circulou por quatro escolas de Pelotas e, após cada sessão, propúnhamos uma roda de conversa com os espectadores (professores, alunos do ensino médio e anos finais do ensino fundamental). A iniciativa trouxe a reflexão sobre a experiência do docente-artista-mediador, que pôde ser compartilhada com os colegas da licenciatura em Teatro na ocasião do encontro relatado neste texto. Outros temas ainda foram debatidos entre bolsistas PIBID e demais licenciandos, tais como a possibilidade da interrupção do programa, a sua função dentro da universidade, o trabalho desenvolvido pelos bolsistas dentro das escolas, a importância de programas como esse na formação de professores e as suas contribuições para com a educação pública, além de problematizar questões a respeito da pre-

carização do ensino público brasileiro, desvalorização de professores e falta de incentivo ao ensino da educação artística nas escolas.

**Imagens 2 e 3:** Apresentação de *Shakespeare? Presente!* e roda de conversa com colegas



Fotos: Fernanda Vieira Fernandes

Na sequência, realizamos uma oficina de jogos e atividades, selecionadas entre as dinâmicas que vivenciamos em 2017 pelo PIBID, sempre com o foco no debate da profissão docente-artista. A primeira dinâmica

consistia em um jogo no qual separamos os participantes do evento em dois grupos e, dentro desses grupos, determinamos personagens aos integrantes. Assumindo essas personagens, eles teriam que posicionar-se diante de uma situação, também proposta pelos bolsistas. A primeira tratava-se de um debate sobre a greve nas escolas públicas com as seguintes personagens: professor(a) adepto à greve, professor(a) contra a greve, diretor(a) da escola, aluno(a) do grêmio estudantil, representante do sindicato dos professores, responsável de aluno(a) a favor da greve e responsável de aluno(a) contra a greve. A segunda situação trazia a problemática do professor de teatro que, ao ingressar na escola, se depara com a imposição da direção e dos responsáveis pelos alunos de montar uma “pecinha” para apresentar algo nos eventos anuais, com os personagens: professor(a) de teatro contra apresentação, diretor(a) da escola que exige apresentação, aluno(a) que não quer se apresentar, responsável que quer que o(a) filho(a) se apresente, professor(a) de outra disciplina que quer assistir à apresentação e aluno(a) que quer se apresentar. A ação trouxe debates polêmicos porque todos ali representavam personagens e por vezes tinham que se posicionar a favor do que, enquanto sujeitos, seriam desfavoráveis.

#### Imagens 4 e 5: Grupos na realização das dinâmicas



Fotos: Fernanda Vieira Fernandes

O segundo jogo não necessitava da apropriação de personagens, porém propunha que os participantes partilhassem, anonimamente, seus medos acerca da docência em pequenos pedaços de papel, que depois foram misturados em um saco e sorteados para leitura e debate na roda.

As duas dinâmicas serviram de estímulo pra inúmeras problematizações, além de favorecer o compartilhamento entre alunos e professores que



participaram das rodas de conversa, dialogando sobre diferentes pontos de vista e proporcionando, assim, horizontes mais amplos com reflexões mais profundas.

No primeiro jogo, as duas rodadas foram produtivas e, devido ao tom irônico e absurdo de algumas personagens, tomaram um ar cômico em certos momentos. Na situação retratando a greve, a discussão se estendeu, por ser uma temática muito ampla e trazer personagens com diversas visões, sempre favorecendo seus interesses, como, por exemplo, os “responsáveis pelos alunos” – principalmente dos formandos do ensino médio – que, em sua maioria, se posicionam contrários à greve, alegando que o professor, ao aderir às paralisações, estaria agindo de forma egoísta e prejudicando os alunos que, pelo atraso na conclusão do ano letivo, ficariam impossibilitados de ingressar nas universidades. Alguns “alunos do ensino fundamental” se posicionaram favoráveis à greve, uma vez que, devido à sua imaturidade, encaram o período sem aulas como férias, sem levar em conta a reposição dessas aulas. A “direção” encarou a situação com ambiguidade, pois, enquanto alguns professores aderem e outros não, os alunos seguem frequentando a escola em virtude de uma ou duas disciplinas. Os responsáveis pressionam a escola, exigindo um retorno, e a comunidade, influenciada pelas notícias distorcidas pela mídia, propaga informações incorretas a respeito da greve. O governo, grande causador do problema por sua má gestão, tenta permanecer neutro, enquanto tenta driblar as manifestações dos professores e estudantes, controlando boa parte dos meios de comunicação, fazendo com que a população se levante contra o movimento docente e banalize suas reivindicações.

Na situação que retratava a imposição da montagem de uma peça teatral para apresentar na escola, entramos na problemática da desvalorização do profissional de teatro, uma vez que todo seu trabalho de alfabetização teatral dentro da escola é invisibilizado e, muitas vezes, sufocado pela necessidade que a comunidade escolar constrói de assistir a apresentações em eventos anuais. Isso pode levar os alunos a traumas devido à exposição precoce, bem como a frustrações por desempenhos abaixo das expectativas, além de incitar o exibicionismo e a competitividade por papéis ditos “mais importantes” que outros. Assim como a situação da greve, esta trouxe diferentes pontos de vista, retratando a angústia do “professor” perante as cobranças da “direção” e dos “responsáveis”, entrando no dilema de satisfazer os caprichos alheios, mantendo seu emprego e uma boa convi-

vência dentro do trabalho, ou consolidar sua posição contrária, defendendo seu método de ensino e valorizando a aprendizagem dos alunos.

O grande nó estava diretamente ligado à fronteira entre cobrança de um resultado artístico a ser apresentado dentro de um prazo bastante curto e uma proposta pedagógica de ensino de teatro que anda na contramão de prazos estabelecidos. O medo do fracasso em relação ao resultado estava presente. Seria hipócrita não assumir o medo de arriscar tudo num ideal educativo e perder meu emprego, mas seria ainda mais hipócrita de minha parte ceder aos apelos de um espetáculo fácil e cair no velho molde estereotipado pronto, da distribuição de papéis de acordo com a meritocracia ou, pior ainda, elegendo os mais “talentosos” para os papéis principais e deixando aos tímidos os papéis como o da “porta”, da “árvore” ou o da “pedra” (CASTILHO, 2013, p. 67-68).

Por outro lado, tínhamos a “direção” sucumbindo à pressão dos “responsáveis”, que alegavam que as aulas de teatro servem unicamente para elaborar espetáculos, propagando a ideia de que, se não acontece a montagem de peças, o professor de teatro não está fazendo seu trabalho corretamente. Junto à “direção”, entraram os “professores de outras disciplinas”, que afirmavam que o teatro dentro da escola tem única e exclusivamente o papel de auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas consideradas mais úteis na vida do aluno.

Os “alunos” também entraram em conflito, quando um, mais extrovertido e inclinado para o âmbito teatral queria subir ao palco e outro, mais introspectivo, refutava a ideia de estar em cena publicamente. Nesse caso, ambos podem sair prejudicados, uma vez que se encontram em um processo de teatralização e descobertas de autoconhecimento.

Todos os alunos, independentemente de serem crianças, jovens ou adultos, em qualquer que seja a instituição em que estejam inseridos, independente de cor, classe social ou credo, possuem o mesmo direito de vivenciar um processo teatral de forma ética e responsável. O papel do professor, então, não deveria ser diferente pelo fato dele atuar em uma escola pública ou privada. As condições de trabalho podem contribuir de forma positiva ou negativa no andamento do processo, mas nunca deveriam determinar o comprometimento do educador com uma proposta pedagógica, ética e democrática (CASTILHO, 2013, p. 75).

O último jogo proposto no encontro, que trabalhava com o compartilhamento dos medos acerca da docência especificamente no teatro, veio a calhar no encerramento da oficina, pois criou uma atmosfera de esclarecimentos, sanando algumas indagações surgidas durante a semana do evento. Por estarem presentes professores e alunos de diferentes semestres, a partilha dos medos e dos conhecimentos tornou-se bem mais rica do que o

esperado. Um dos medos mais comuns no grupo foi a questão da instabilidade financeira, uma vez que, como professores-artistas, não temos a garantia de que, após formados, teremos um espaço no mercado de trabalho – são constantes as tentativas da remoção das disciplinas de artes (em especial teatro, dança e música) nas escolas públicas, bem como a desvalorização do profissional de teatro.

Outro medo mencionado era o de não ser capaz de conduzir a turma e ter o respeito dos alunos, pelo fato do estereótipo do professor de teatro que adota uma postura mais leve e menos formal. No momento da leitura, percebemos que a maioria dos medos eram semelhantes, e o fato de estabelecer um ambiente favorável ao diálogo fez com que, mesmo que o intuito fosse partilhar de forma anônima, os participantes se sentissem à vontade para externar seus sentimentos assumidamente e problematizar as razões que os condicionaram a construí-los.

### **Considerações finais**

Eventos como esse seminário e encontro são indispensáveis dentro das nossas vivências acadêmicas, uma vez que representam momentos de comunhão, nos quais partilhamos experiências e apreendemos conhecimentos que, às vezes, se encontram fora do nosso campo de visão, além das propostas de reflexão que nos tiram da nossa zona de conforto estimulando um pensamento crítico. O fato de reservarmos um dia para a realização de atividades desenvolvidas diretamente com o curso nos aproximou como pibidianos do restante dos licenciandos e favoreceu a troca de vivências dentro da nossa licenciatura em teatro.

A importância da afirmação da identidade docente não deve ser resumida a uma semana de evento, mas, sim, deve ocorrer durante toda a formação das licenciaturas, para que possamos implantar uma política de valorização justa da profissão docente, levando em conta a pluralidade de pensamentos, culturas e estilo.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do inter-subjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009).

Ao atuar na rede pública, o docente se depara com barreiras imensuráveis: alunos com necessidades especiais em escolas que não têm a devida preparação, comunidades violentas, falta de material didático e impossibilidade de explorar novos horizontes, atrelado a algumas metodologias ultrapassadas, bem como a falta de liberdade de expressão.

O licenciando em teatro deve ter desde o início de sua formação a certeza de que, sim, essa será sua profissão e que ela é tão digna quanto as demais. O seu trabalho como professor de teatro, embora possa auxiliar de modo eficiente, não deve e não vai servir como ferramenta de aprendizagem a outras disciplinas, bem como não será utilizado para promover o ego dos responsáveis dos alunos e da direção das escolas através de espetáculos elaborados sob pressão. Os licenciandos em teatro, sem dúvida, se identificaram com as reflexões constituídas pela temática do evento e, embora tenhamos nos deparado com problematizações desanimadoras, como a questão da desvalorização da docência em geral e da docência em teatro, foi uma oportunidade de refletir acerca dessas questões e desenvolver juntos ideias para a construção, mesmo que aos poucos, de um sistema educacional mais livre e igualitário, que possa acolher a todos, sem distinção alguma.

## Referências

CASTILHO, Maureen Silveira Mantovani de. O “nós” e os “nós” da construção coletiva em teatro na escola. In: FERREIRA, Taís; LEITE, Vanessa Caldeira; SILVEIRA, Fabiane Tejada da (orgs.). **Conversações sobre teatro e educação**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Formação docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

PIBID Teatro UFPel. Disponível em: <<http://pibidteatroufpel.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

PIBID UFPel. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/pibid/>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

## Criando dança na escola

*Ramon de Oliveira Granado<sup>1</sup>*

*Andrisa Kemel Zanella<sup>2</sup>*

Este texto originou-se de um projeto realizado no âmbito das atividades disciplinares propostas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Através da temática, busquei trazer a compreensão de que a dança no contexto escolar não deve ser utilizada somente como um momento de lazer e descontração, mas como um outro meio de desenvolvimento das crianças (SILVA, 2010, p. 21).

Em reflexão sobre isso, questionei-me se: alunos(as) do ensino fundamental da Escola Municipal Ensino Fundamental Ferreira Vianna (Pelotas/RS), especificamente do 5º ano, sem ter prática de dança, seriam capazes de criar/executar, com mediação de um professor, composições coreográficas?

Sendo assim, embasado nos autores Santos (2013), Ferreira (2009), Vargas (2007), Brasil (1997), Marques (2012), Soter (2013), decidi elaborar um projeto de aulas que instigasse os(as) alunos(as) a utilizarem sua criatividade para, juntos do professor, serem capazes de criar dança.

Tais autores trouxeram experiências e ideias que possibilitaram aprimorar o planejamento das aulas.

Com isso, objetivei de forma geral, desenvolver aulas práticas de criação de dança na escola e mais especificamente, ampliar o repertório de movimentos corporais, transformar movimentos cotidianos em dança e aprender pequenas composições coreográficas.

As aulas foram ministradas entre os meses de abril e junho de 2017, nas quartas-feiras, entre os horários de 8 h a 10 h da manhã. Tal projeto mostrou-se relevante devido ao fato de a escola encontrar-se em área de risco social, afastada do centro da cidade e de atividades culturais constantes.

---

<sup>1</sup> Licenciando em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: r.o.g\_20@hotmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

Foram realizadas, entre planejamentos e disponibilidade de ações na instituição de ensino, um total de 8 aulas. Estas foram idealizadas de acordo com o espaço livre na escola: sala de aula, quadra e biblioteca.

O primeiro passo a ser dado, foi o de apresentação do professor, das ideias e objetivos do projeto. Neste momento também foram dadas opções de resultados a que poderíamos chegar: uma apresentação coreográfica, um vídeo compilado de filmagens das aulas ou somente a realização das aulas. Cheguei à conclusão de que seriam realizadas, durante o processo, filmagens, que, ao final, o professor elaboraria, em ordem cronológica, um vídeo compilado das aulas e o apresentaria para a turma.

Logo em seguida, buscando observar a corporeidade dos alunos, iniciou-se a primeira experimentação. Nesta, os discentes deveriam movimentar determinada parte/membro do corpo em uma direção estabelecida por orientações do professor.



Imagem: Acervo pessoal

Partindo para a criação de dança, o professor instigou os alunos, dizendo que poderiam realizar uma dança assim como eles estavam sentados, dentro da sala de aula. Iniciava-se, então, o estopim para a nossa construção coletiva, como mostra a imagem acima.

Maneiras de sentar, jeitos de cruzar os braços ou pernas, passadas de mão no cabelo, um olhar para o lado de fora da janela, tudo tornava-se dança, segundo nossas vontades. O professor teve, então, o papel de obser-

var um determinado movimento ou pose de um aluno na sala de aula e orientar para que outros analisassem e tentassem realizá-lo também. De forma descontraída e dinâmica, os alunos iam experimentando movimentos do cotidiano e percebendo que estes, se realizados em uma sequência qualquer, tornavam-se pequenas composições coreográficas.

Em seguida, de forma aleatória, escolhi alguns movimentos, dos já executados, para criarmos uma breve composição. Esta seria ensaiada em alguns de nossos próximos encontros.

O passo seguinte foi de experimentar noções de ritmo através da percussão corporal e em objetos (mesa e cadeira). Tendo como ponto de partida a brincadeira de “peito, estala, bate<sup>3</sup>”. O professor, novamente, colocava-se como orientador para que esta mesma sequência rítmica fosse realizada em outras partes do corpo até o momento em que deveriam executar tal ritmo em deslocamento (Vide a imagem abaixo).

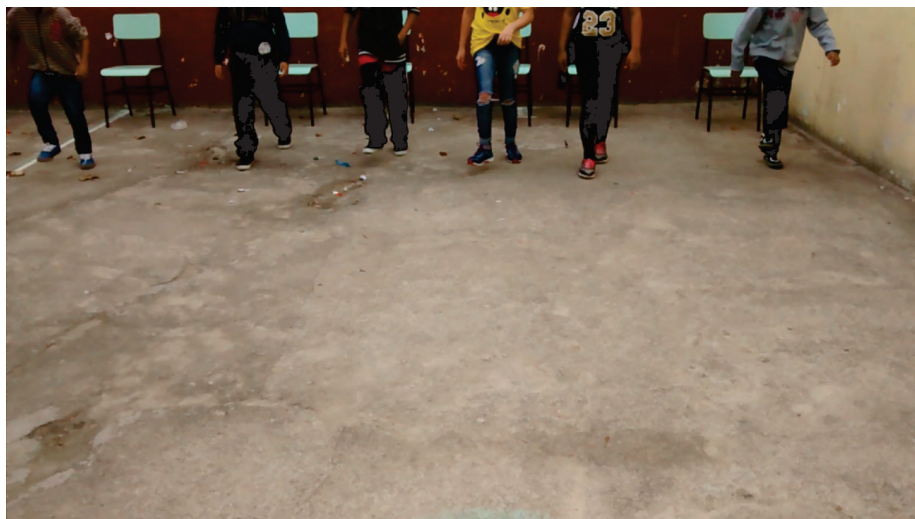


Imagem: Acervo pessoal

A atividade seguinte consistia em realizar um jogo *twister*<sup>4</sup> na sala de aula, visando ampliar o repertório de movimentos corporais.

---

<sup>3</sup> A brincadeira é feita com duas ou mais crianças e um dos participantes define uma sequência a ser seguida pelos outros participantes. Por exemplo: primeiro, os participantes batem no peito; depois, batem na mão; depois, batem duas vezes no peito, estalam os dedos e batem uma mão. Depois, repetem a sequência bem rápido ou devagar. Sai quem errar a brincadeira.

<sup>4</sup> O Twister é jogado em um tapete de plástico de grandes dimensões que se espalha sobre o solo. O tapete é como um jogo de tabuleiro. Ele tem quatro linhas de grandes círculos coloridos com

## Exemplo de Jogo Twister



Imagem: Acervo pessoal

A diferença deste jogo é que no lugar de um tabuleiro clássico de cores, levamos vários desenhos de mãos e pés (direito/esquerdo) e colamos pelo chão da sala de forma aleatória. Com a turma dividida em dois grupos, um escolheria entre mão ou pé de um respectivo lado do corpo e o outro executaria o jogo de colocar a parte escolhida no local do chão que correspondesse (vide a imagem a seguir).

---

uma cor diferente em cada linha: vermelho, amarelo, azul e verde. Um *spinner* é anexado a um tabuleiro quadrado e serve como um molde para o jogo. O *spinner* é dividido em quatro seções rotuladas: pé direito, mão esquerda, pé esquerdo e mão direita. Cada uma dessas quatro partes é dividida em quatro cores (vermelho, amarelo, azul e verde). Depois de girar, a combinação é chamada (por exemplo: amarelo da mão direita) e os jogadores devem mover a mão ou o pé correspondente a um ponto da cor correta. Em um jogo de dois jogadores, duas pessoas não podem ter uma mão ou um pé sobre o mesmo círculo. As regras são diferentes para mais pessoas. Devido à escassez de círculos coloridos, os jogadores vão muitas vezes ser obrigados a colocar-se em posições precárias, eventualmente fazendo alguém cair. Uma pessoa é eliminada quando cai ou quando toca o cotovelo ou o joelho no tatame. Não há limite de quantos podem jogar ao mesmo tempo, mas mais do que quatro é um ajuste apertado.





Imagem: Acervo pessoal

A ideia seria de que um aluno fala e outro executa, de forma consecutiva, até que todos estejam no jogo dificultando as possibilidades de locais onde se alocar, necessitando novas estratégias de posicionar o corpo no espaço para seguir as ordens de movimentos dadas pelo outro grupo.

Nos últimos encontros, utilizei o método tradicional de uma aula de dança, na qual o professor cria passos e/ou ensina a coreografia para que os alunos executem. Fiz isso, pois entendo que há eficácia neste método, mas enfatizo a cautela em não utilizá-lo somente.

No que tange à metodologia avaliativa, posso apontar duas utilizadas, como: a diagnóstica, que foi realizada como primeira atividade e teve a função de verificar o conhecimento prévio dos alunos e a formativa, que serviu de “*feedback* para o aluno e para o professor”, à medida que também lhe permitiu identificar deficiências na sua forma de ensinar, possibilitando-lhe aperfeiçoar suas práticas didáticas (TAVARES, 2011, p. 110).

Ao concluir as oito aulas, um 9º encontro foi agendado no mês seguinte, para a demonstração do vídeo elaborado pelo professor. Ao se visualizarem na tela, os alunos acharam a primeiro momento engraçado, mas logo em seguida começaram a argumentar o quão legal foi o processo.

Após terminar este projeto, percebi a carência de atividades corporais existente na turma em específico aqui trabalhada, mas constatei a possibilidade e a potencialidade que as crianças têm para a prática da dança. Observei que o que os alunos precisam, para desenvolver e deixar aflorar a

sua criatividade na Arte/Educação, de inspiração, um pontapé inicial, o estímulo e o exemplo, que deve vir do professor.

Os alunos anseiam por algo novo, que seja dinâmico, que os tire da rotina, mesmo que seja no próprio local da rotina. O importante é tornar o espaço mais agradável, e isso só ocorre quando aquele que durante muito tempo foi visto como o detentor do saber decide aprender junto dos seus alunos e utilizar toda bagagem oriunda do cotidiano de cada corpo ali presente.

Cabe a nós, docentes de Artes, principalmente de dança, mesmo com todas as adversidades encontradas, seja por questões estruturais, físicas e de falta de compreensão de nossa importância no espaço escolar, acreditar que podemos colaborar para uma educação mais humana e que fale a língua desta nova geração. Precisamos nos aprimorar e, acima de tudo, deixar nossa criatividade aflorar cada dia mais.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- FERREIRA, Saralivia Salum. **Dança na escola**: um processo de criação. Campinas, 2009.
- MARQUES, Isabel A. **Interações**: crianças, dança e escola. São Paulo: Edgard Bluncher Ltda., 2012. p. 15-71.
- SANTOS, Vivian Shimizu. **O papel da dança na vida das crianças contado por crianças que dançam**. Florianópolis, 2013.
- SILVA, Jessica Pistori. **A Dança no contexto da cultura escolar**: olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- SOTER, Silvia. A criação em Dança. In: **Universidade das Quebradas**, 2013, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.universidadedasquebradas.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/03/A-criacao-em-danca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- TAVARES, Rosilene Horta. **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- VARGAS, Lizete Arnizaut Machado de. **Escola em dança**: movimento, expressão e arte. Editora Medição, 2007, p. 51-87.

# Teatro e Ciências Sociais: o debate de opressões na prática interdisciplinar do PIBID – UFPel

*Wesley Fróis Aragão<sup>1</sup>*

*Fernanda Vieira Fernandes<sup>2</sup>*

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) caracteriza-se por dividir-se em dois momentos. O primeiro é o disciplinar e refere-se, no caso deste texto, ao subprojeto do curso de Teatro – Licenciatura, composto por doze bolsistas, uma coordenadora e três supervisoras. O segundo, interdisciplinar, ocorre em escolas públicas de Pelotas/RS, com bolsistas de diversas áreas, em conjunto com um(a) coordenador(a) e supervisores(as). Nesse espaço, desenvolvemos atividades para os estudantes, sempre nos valendo das diversas áreas envolvidas no projeto.

Este trabalho abordará a atividade intitulada “Corrida Orientada”, uma das ações propostas para o ensino médio na Escola Técnica Estadual Sylvia Mello, localizada no bairro Fragata, Pelotas/RS. Mais especificamente, abordarei a forma como as licenciaturas em Teatro e Ciências Sociais se inter-relacionaram. Os objetivos são compreender melhor as especificidades da área de teatro, as dificuldades encontradas e as contribuições para a minha formação.

## A “Corrida Orientada”

Esta ação desenvolveu-se a partir de proposta dos bolsistas da Geografia. Inicialmente os alunos receberam uma bússola e coordenadas para chegar a pontos da escola, ou a estações, onde propusemos oficinas, dividi-

---

<sup>1</sup> Licenciando em Teatro na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Teatro da UFPel; e-mail: frois.aragao@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

das por áreas, da seguinte maneira: Ciências Sociais com Teatro; Filosofia com História; Biologia com Química; e Letras com Matemática.

No decorrer da atividade os secundaristas eram avaliados, seja pelo tempo que levavam para realizar cada atividade, seja por proposta de avaliação de cada oficina das áreas, ou, também, por um vídeo que as suas equipes produziram ao chegar à escola no dia da corrida. Os grupos não seguiam uma divisão por turmas, mesclando em um mesmo time alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos, aumentando o convívio entre eles.

As orientações sobre como manusear a bússola haviam sido dadas em horário regular de aulas e, portanto, ao iniciar a corrida, eles já sabiam como fazê-lo. Os pontos que os direcionavam a locais específicos da escola e as coordenadas (norte, sul, leste e oeste) também já haviam sido elucidados. Da mesma forma, os cálculos referentes às distâncias a serem percorridas (quantos passos equivaleriam a X metros, por exemplo).

Quando chegavam cada ponto encontravam trechos de frases ou as oficinas propriamente ditas. Os trechos serviam para que formassem frases usadas como passe de acesso às oficinas. As sentenças tinham relações com temáticas da atualidade, tais como: reforma do ensino médio, escola sem partido, entre outros.

Na oficina específica do Teatro e Ciências Sociais, sobre a qual detenho-me neste texto, os estudantes, ao ingressarem no espaço para a atividade, ficavam enfileirados para receberem as instruções, dadas pelos bolsistas dos cursos citados. A ação consistia em dez perguntas, feitas pelos orientadores do jogo, sobre violências diversas no ambiente escolar e fora dele. A cada pergunta, aqueles que se sentiam contemplados em relação ao tema davam um passo à frente. Quando se sentiam desfavorecidos davam um passo atrás e quando se sentiam neutros permaneciam no lugar.

Concomitantemente às perguntas, os bolsistas simulavam pequenas discussões entre si, proferindo frases de cunho preconceituoso como: “Você não sabe fazer nada, deixa que eu faço, só podia ser mulher e, ainda por cima, loira”. O objetivo era perceber que reações os alunos teriam. Várias frases de cunho racista, machista e homofóbico foram utilizadas.

Esta prática durante o jogo da corrida surgiu de uma proposta do Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo teatrólogo Augusto Boal, o *teatro invisível*. Essa prática consiste no seguinte:

Uma cena do cotidiano é encenada e apresentada no local onde poderia ter acontecido, sem que se identifique como evento teatral. Desta forma, os espectadores são reais participantes, reagindo e opinando espontaneamente à discussão pela encenação (SANTOS, 2017).

Passado este momento dos passos para trás ou para frente, perguntamos quais tipos de violências eles notaram. Foram apontadas: violência escolar, machismo, homofobia, intolerância religiosa e racismo. Em seguida, com os ânimos entres os bolsistas supostamente alterados, lia-se o poema “Intertexto” do dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht, que explana sobre a individualidade e a falta de empatia com o próximo:

Primeiro levaram os negros  
Mas não me importei com isso  
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis  
Mas não me importei com isso  
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados  
Mas como tenho meu emprego  
Também não me importei

Agora estão me levando  
Mas já é tarde.  
Como eu não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo (BRECHT, 2000).

Todos ouviram atentamente para que pudessem avançar para a outra oficina e ganhar a corrida. No entanto, mais uma vez questionamos se houvera algo desrespeitoso na nossa postura. A grande maioria reconheceu nas nossas ações o desrespeito, e então contestamos os motivos pelos quais muitos deles não interferiram e apenas observaram impassíveis enquanto as ofensas eram proferidas entre nós.

Nos valemos desse *teatro invisível* para que eles pudessem posicionar-se enquanto espectadores sem perceber essa convenção, já que a técnica “[...] mostra o escondido, não o óbvio, e nos faz entender através dos sentidos – torna consciente o que estava em nós impregnado. No tempo, surpreende o instante; no espaço, o invisível” (BOAL, 2009, p. 57). Instigando a posição deles acerca do que estava ocorrendo, esperávamos também torná-los *espect-atores* – termo utilizado por Boal por acreditar que “o espectador se libera: pensa e age por si mesmo” (BOAL, 1991, p. 181). Mesmo que não tivéssemos alertado que ocorreria uma simulação cênica, o(a) aluno(a) poderia intervir, como ocorreu em alguns casos.

## Reflexões sobre a atividade

A oficina proporcionou diversos retornos dos secundaristas, tanto de suas reações ao jogo quanto, depois, quando escreveram sobre a vivência. Em certos momentos alguns deles interferiram sobre as ofensas que eram feitas entre os bolsistas, dizendo que não continuariam se a situação não mudasse. Entretanto, todos acabavam seguindo os comandos porque tinham como objetivo maior vencer o jogo. Eles perceberam que aquela situação era um simulacro da vida cotidiana, quando também não reagimos frente a casos de opressão ao outro.

Nossa prioridade foi proporcionar um momento de vivência reflexiva para os alunos, e em nenhum momento pensamos em quantificar pontuações e classificar em certo ou errado, como as outras oficinas fizeram. Nosso foco era que eles percebessem que podemos ser opressores e oprimidos em nosso cotidiano e como devemos nos posicionar frente a isso. O fator pontuação acabou se mostrando um complicador, porque foi exigido após a estruturação da oficina, e seria necessário reformular toda a ação para que conseguíssemos nos adentrar no padrão dos demais. Apontamos ao grupo interdisciplinar a especificidade das áreas em que atuamos. A quantificação anularia nossa proposta.

A troca que estabelecemos com os bolsistas das Ciências Sociais foi enriquecedora. Tivemos a oportunidade de compartilhar nossas formações, de forma a passar um pouco do que estudamos nos nossos cursos. Uma colega não identificada comentou: “Em relação à oficina, acredito que se não tivesse tido a participação de vocês [do Teatro] teria sido apenas mais uma estação, falar de *bullying* e opressão qualquer um fala, a mídia bate nisso toda hora, mas enxergar e acima de tudo intervir no ambiente escolar é diferente”.

Este relato no faz perceber o quanto o teatro é capaz de atravessar no campo do sensível, conscientizando para questões sociais:

Teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la (BOAL, 1998, p. 22).

Com essa experiência, percebi o quanto o diálogo entre áreas é importante para a minha formação e para a dos secundaristas, que conseguem ver as disciplinas interligadas, dialogando. Foi importante também para que o Teatro se firmasse enquanto área de conhecimento naquele espaço interdisciplinar. Infelizmente, em geral, nossa área é tomada apenas como

entretenimento, desvalorizando suas especificidades e sua ciência. Através de ações como a oficina que propomos, o teatro pode se consolidar, apresentando seus jogos, suas metodologias e suas possibilidades de refletir sobre o mundo.

## Referências

- BOAL, Augusto. **200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Trad. Paulo César de Souza. 5. ed. São Paulo: 34, 2000.
- SANTOS, Bárbara. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/sitio/index.php/metodo>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

## **CAPÍTULO 4**

### **Relatos dos bolsistas de iniciação à docência**



## **Relatos de um vivido: depoimentos de pibidianos do Subprojeto Dança**

*Geovana Silva de Carvalho<sup>1</sup>*

Sou Geovana Silva de Carvalho, estudante de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas, bolsista do PIBID. Atuei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas, com orientação das professoras Andrisa K. Zanella e Flávia Marchi Nascimento. Pela dança pude perceber qual o motivo pelo que eu e meus professores lutamos. Lutamos pela igualdade do ensino, igualdade de raça, gênero, lutamos pelo direito de todos terem acesso à educação. No PIBID, pude me inserir na escola e perceber como a dança se faz presente, além de encontrar colegas dispostos a se tornarem professores de seu curso.

No trabalho que realizei decidi incluir a dança aos movimentos cotidianos dos alunos, a partir de uma abordagem teórica e prática. A escola é grande com muitos lugares que possibilitava ensinar e discutir dança para além da sala de aula. Durante a saída da escola, observei um aluno que se interessa por esportes. Essa observação levou-me a pensar sobre a importância de apostar no trabalho interdisciplinar integrando os cursos de Dança e Educação Física, por exemplo, por meio de atividades que explorem o potencial de cada criança.

Sobre as reuniões do PIBID disciplinar, acredito que são importantes para destacar a visão de cada estudante do curso de dança sobre os espaços escolares em que atuam, bem como construir propostas a serem desenvolvidas na escola, unindo diferentes conteúdos como história da dança, composições coreográficas e a dança em nosso entorno.

---

<sup>1</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: carvalhouvva13@gmail.com.

*Isabela Corradi Vianna Simões<sup>2</sup>*

Entrei no PIBID quando estava no 3º semestre do curso de Dança Licenciatura. Quando soube que ia para a escola para a qual fui selecionada, fiquei receosa por ser longe de onde moro e dos prédios em que estudo. Porém, o tempo mostrou o quanto minha preocupação era insignificante. O ônibus parava na porta da escola. Logo que cheguei, fui muito bem recebida. Em nenhum momento um funcionário desrespeitou a mim ou ao meu trabalho. A professora se mostrou muito prestativa, ajudando-me sempre que podia, sem contar os alunos maravilhosos que encontrei.

As oficinas e reuniões, ambas interdisciplinares, alternavam-se e eram realizadas às terças-feiras pela manhã. Nas reuniões, nos uníamos às nossas equipes (pibidianos de cursos diferentes) e à coordenadora do programa na escola e discutíamos o que ocorrera na última oficina e o que ocorreria na próxima, além de avisos institucionais, calendário, compromissos e outros.

Os alunos da minha equipe do interdisciplinar eram do primeiro ano, e considerados os piores da escola. Muito agressivos, dispersos, não respeitavam os professores, e esse havia sido meu primeiro contato, como docente, com a educação formal. Depois do susto da primeira aula em que nenhuma atividade correu bem por conta da agitação das crianças, passei a buscar a confiança delas. No entanto, o pouco tempo que estive na escola até hoje não foi o suficiente, por mais que tenha havido grande evolução. Mesmo sendo tão agitados, eram muito carinhosos e realizamos várias oficinas com êxito.

No disciplinar, eu lecionava sozinha para a turma da pré-escola. Eles estavam sempre dispostos a toda atividade proposta, pacientes, atentos e carinhosos, mas também com seus dias agitados. As aulas eram produtivas e divertidas. Aprendi muito sobre o que fazer ou não em sala: crianças de quatro anos podem ainda não ter fôlego para encher balões, então se deve ter mais cuidado na hora do planejamento da aula, elas se dispersam rápido e preciso ter “cartas na manga”, devo ser flexível com elas, entretanto sem deixar de ser firme. O problema é que, por mais que já soubesse dessa última questão teoricamente, a prática mostrou-se bem difícil.

---

<sup>2</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: corradi300@gmail.com.

O nome do meu projeto era “Conhecendo o corpo e criando dança: uma experiência a partir dos desenhos animados”, em que eu utilizava animações para introduzir o conhecimento a respeito do corpo humano e, a partir do que foi apreendido, criar dança de maneira lúdica. Dentro do período de cinco aulas de uma hora cada, acredito que eu obtive sucesso, mas poderia ter conseguido ainda mais. Vejo que há vários pontos que poderiam ser mais bem explorados e trabalhados por mim, mas sei que só a prática contínua me dirá, e isso é algo que o PIBID com certeza pode me proporcionar, basta tempo e dedicação.

*Kathlen Iandra Silva Prestes<sup>3</sup>*

Este depoimento tem por objetivo refletir sobre a minha inserção no PIBID do Curso de Dança – Licenciatura e como me torno professora a partir dessa experiência. Minha inserção aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas no Bairro Três Vendas/Pelotas/RS, com as crianças da pré-escola. Desenvolvi atividades nesta instituição durante 5 meses e posso dizer que foram aqueles em que mais tive aprendizados práticos para minha graduação, pois me senti útil e assumi a docência com responsabilidade, chegando sempre no horário e cumprindo meus compromissos. Eu desejo esta oportunidade para todas as pessoas que cursam licenciatura, pois é um crescimento e um amadurecimento enorme para a formação.

Falarei um pouco sobre as experiências com as crianças da educação infantil e o trabalho realizado com dança enquanto arte-educação. Busquei em Marques (1999)<sup>4</sup> e Cone; Cone (2015), referências para desenvolver a proposta de trabalho.

Quando me vejo uma docente, logo vem o temor, pois um professor carrega consigo uma imensa responsabilidade de fazer com que os alunos aprendam. Essa tem sido a minha imensa preocupação e motivo de questionar sobre o que me motiva a exercer esta posição tão importante. E esse questionamento tem me constituído uma docente.

---

<sup>3</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: kathlenpel@gmail.com.

<sup>4</sup> MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

Meu grande desejo é que os alunos com quem trabalhei cresçam e tenham um outro olhar para o corpo e a sua importância no espaço que ocupam. Na escola onde atuei, as crianças não tinham nenhuma noção de dança e muito menos de seu corpo, o que me dificultou a preparação das aulas, desafiando-me a pesquisar ainda mais.

Nas atividades realizadas na escola, procurei estímulos que relacionassem brincadeiras cotidianas com dança, e isso chamou bastante a atenção dos alunos. Todas as atividades trabalhavam a relação deles com o espaço que eles ocupavam, relacionando professor e aluno e os alunos entre si. No trabalho que realizava, sempre costumava levar músicas que remetessem às brincadeiras que eles costumam brincar para que, a partir daí, eles pudessem criar movimentações não de algo que não existia, mas de partes do seu cotidiano.

Quando criança eu estudei nessa escola onde trabalhei com o PIBID, e um dos meus grandes desejos era que um dia a escola tivesse projetos que explorassem os corpos e os potenciais de cada um. Alegro-me muito em ver que o PIBID tem dado continuidade a algo que já se movia dentro de mim desde criança e que posso contribuir diretamente com o sonho de muitas outras crianças.

Como professores, lidamos com as emoções dos nossos alunos, pois a dança trabalha o sensível. Como professores, devemos ter um planejamento, mas ter um jogo de cintura caso seja necessário modificar o plano para incluir todos os alunos. Percebi certa dificuldade na inclusão de todas as crianças nas atividades desenvolvidas, mas vejo este quesito como algo de extrema relevância para estimular a expressão, a comunicação, a aprendizagem.

Quando nos colocamos no papel de docente, temos que entender que cada criança tem seu nível de dificuldade, mas também capacidade, buscando explorar o seu melhor, estimulando-as sempre, pois “a singularidade de cada aluno contribui para as experiências de aprendizagem de todos”(CONE; CONE, 2015, p. 24)<sup>5</sup>. Esta é a tarefa inclusiva do docente, fazer com que as diferenças de cada aluno formem um todo.

Como professores devemos transformar o espaço e fazer com que os alunos experienciem e vivam diferentes sensações, pois somente assim en-

---

<sup>5</sup> CONE, Theresa Purcell; CONE, Stephen L. **Ensinando dança para crianças**. Trad.: Lucia Helena de Seixas Brito e Soraya Imon de Oliveira. 3. ed. Baueri: Manole, 2015.

tenderão que na dança não existe certo ou errado, mas, sim, variadas formas de se executar movimentos. Tive sucesso em minhas propostas!

As atividades de dança geralmente trabalham a noção de espaço e percurso corporal, e é de extrema importância ressaltar estes pontos para que a vivência possa acontecer de maneira lúdica. Por isso, ao desenvolver o meu trabalho, sempre procurava apostar na ludicidade, deixando-os à vontade para participar ou não das atividades.

Finalizo reconhecendo a oportunidade vivida no PIBID. Percebo que o objetivo da dança é ser dança, e dança não se mede pela quantidade de passos criados, mas, sim, pelo movimento que o corpo realiza. Que possamos sempre levar a dança para os meios formais e informais, mas que sempre possamos pensar o que está dança quer mobilizar, pois dançar envolve percurso, e, para termos um percurso, devemos saber a nossa motivação para tal ação.

*Sarah Beatrice Abdalla Grohmann Barbosa<sup>6</sup>*

Ser pibidiana é estar presente na sala de aula como professora e ter a oportunidade de ensinar e proporcionar novas experiências de dança para crianças, mudando a forma de ver a licenciatura e o ensino, assim como os alunos e nós mesmos.

É ter o contato com uma nova geração e também com outras áreas de atuação e professores que partilham vivências, experiências e outras abordagens. É aprender como entrar em contato e conquistar a confiança de crianças que não nos conhecem e gerar nelas a vontade de aprender e se dedicar às aulas. É também entrar na escola e perceber que a realidade é diferente do que vemos na teoria, mas se adaptar, planejar e desenvolver conteúdos que de alguma maneira alcancem os alunos, que muitas vezes têm outros interesses ou não se sentem à vontade para se expressarem através da dança. É se realizar em ver que alguns alunos não querem parar de realizar as atividades propostas e sempre estão atentos e dispostos a participar das atividades.

Por fim, ter a experiência como pibidiana com alunos da educação infantil transformou meu olhar sobre a licenciatura, o ensino, a escola e

---

<sup>6</sup> Licencianda em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: sarah.abdalla.barbosa@gmail.com.

meu pensamento como professora de dança para crianças, instigando-me a buscar, cada vez mais, novas abordagens e me aprofundar sobre o universo do ensino e da aprendizagem.

*Victor Techera Silveira<sup>7</sup>*

Desde que entrei no PIBID na Escola Municipal Núcleo Habitacional Dunas, tive a sorte de encontrar a minha turma na observação do recreio do colégio. Eles estavam pulando corda no pátio, e assim comecei a fazê-lo com eles e a propor atividades que me vieram à mente. Curiosamente eles reagiram bem às minhas propostas de atividades. Então imediatamente me informei com a coordenadora da escola, que me falou que aquela turma era do 5º ano e que era uma turma sem bolsista do PIBID. Comentou também que eles eram bem agitados e difíceis de lidar às vezes. Por um minuto eu pensei em não pedir aquela turma, mas resolvi encarar o desafio. Essa é a primeira palavra que me vem à mente quando falo em PIBID: desafio. O desafio de poder levar para aquelas crianças, com uma realidade muitas vezes tão difícil, o entendimento e o prazer que temos com a nossa arte/dança.

Após os preparativos para dar a primeira aula, nervoso como quem espera o resultado de um exame de final de semestre, perguntas bombardearam minha mente. Saber quais atividades irão dar certo, se eles irão gostar, se serei um bom professor e como ensinar balé clássico para essas crianças de realidade tão distante desse ramo. Foram dúvidas atrás de dúvidas. E assim vem a segunda palavra que representa o PIBID ao meu ver: dúvida. Sustentar essas dúvidas é papel fundamental para não desistir da prática docente. Arriscar sempre em novidades para o ensino, para que assim possa ganhar minhas experiências como arte/educador, sair da minha zona de conforto e da “mesmice” de sempre que vemos na escola hoje, e principalmente mostrar o valor da minha profissão para esses pequeninos.

Partimos, então, para minha primeira aula, que foi bem livre, através de atividades variadas, para conhecer melhor cada um dos meus novos alunos. Sabendo que sempre tenho uma hora com eles, toda sexta-feira das

---

<sup>7</sup> Licenciando em Dança na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Dança da UFPel; e-mail: victor.techera.silveira@gmail.com.

10h30min às 11h30min, resolvi fazer uma apresentação, em que eu trabalhasse, nem que seja por um segundo, uma reflexão referente ao respeito sobre o corpo do outro. Essa atividade foi nomeada por mim como “Eu em seu corpo”. Nessa atividade, eles teriam que escrever seus nomes em alguma parte dos meus braços e meu nome nos deles, assim eles saberiam meu nome e eu os deles. Considero essa proposta muito importante, pois, ao escrever um no corpo do outro, eles perceberam o respeito que foi proposto na atividade, e desta forma fluíram o resto das atividades daquele dia.

Após esse primeiro dia, pude perceber que poderia trabalhar, sim, o balé clássico com eles, porém não como uma aula clássica que conhecemos, mas trazendo para o mundo em que eles pudessem entender esse estilo de dança e usando conceitos de Rudolf Laban do seu livro “Domínio do Movimento” (1978)<sup>8</sup> e “O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas” (2006)<sup>9</sup> de Ciane Fernandes que lida com conceitos de Laban e Bartenieff. Assim, começo a montar minhas aulas e um calendário de como seriam todas as minhas sextas-feiras. A cada semana era planejada uma aula trabalhando a dança e alguma composição para abordar elementos do balé clássico e, na semana seguinte, uma aula inteira só de alongamento, para mostrar a importância desse preparo que os bailarinos clássicos têm antes de qualquer atividade.

Porém, quando tudo estava fluindo bem, percebemos que nem tudo são rosas. E assim, mais uma palavra que define o PIBID para mim aparece: inesperado. Ser professor é o que há de mais inesperado que se pode imaginar. Você está sujeito a bagagens históricas de cada corpo ali presente, e pode ter certeza de que eles vão falar o que os aflige, uma hora ou outra. No entanto, nunca tinha acontecido nada grave entre meus alunos e eu. Até que uma de minhas alunas sofreu *bullying* de seus colegas. Eu sempre via algum tipo de “zuação” entre eles, mas nunca presenciei algum deles chorar ou reclamar destas brincadeiras. A aluna chorava e não parava. Eu tive que erguer minha voz com eles. Apesar de ter esse jeito meio louco, nunca me exaltei com a turma, e nesse dia não consegui controlar. Meu corpo simplesmente se levantou e eu dei um grito. E então comecei a dar relatos de minha vida no ensino médio para eles, de quando um dos alunos

---

<sup>8</sup> LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

<sup>9</sup> FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

de minha escola sofreu *bullying* e parou de ir a escola. Não quis falar de mim, pois eles ainda não sabiam que eu era homossexual, e isso poderia afetar muito as minhas aulas. Tive medo. Então um deles se levanta e diz: “Você nem sabe o que é sofrer *bullying* e tá aí falando. Nem conhece a nossa realidade, professor.” Não soube o que fazer no primeiro instante, até que decidir falar de mim. Conteí a eles que eu era gay, que o professor deles sofreu agressão verbal e física. No primeiro momento eles ficaram sem ação. Em seguida bateu o sinal, e apenas cinco dos meus alunos vieram se despedir de mim como eles sempre faziam. Fiquei muito abalado, cheguei em casa pensando em sair do PIBID, mas pensei e concluí que deveria continuar para mudar essa realidade. Assim surgiu mais uma das palavras que estão por trás do PIBID para mim: superação. Tive que me superar enfrentar esse medo de me assumir com meus alunos e entender que é impossível não criar afetos/vínculos com eles. Esses afetos apenas têm que ser remediados de uma maneira mais eficaz, para que aluno e professor não se desgastem tanto em aula, e, assim, podendo produzir melhor. Depois desse acontecimento, cheguei em casa e apaguei todo meu projeto. Fiquei apenas com os planos de aula que tinha elaborado e feito. Pensei comigo mesmo: de que adianta escrever algo que não está acontecendo? Então decidi apagar e elaborar outro projeto a partir do fato ocorrido, criar uma composição com esses elementos do balé clássico que tratem de *bullying*, e assim trazer a dança para o cotidiano e o mundo contemporâneo. No dia de meu encerramento, eles tiveram que cantar canções natalinas que iriam apresentar em um dia na escola. Neste dia, uma de minhas alunas estava chorando em aula, ela desabafou comigo sua história de vida. Neste momento pude perceber também que sou importante para eles, que eles confiam em mim tanto quanto posso confiar neles. Essa atitude dela só me deu mais vontade de continuar ministrando aula para a turma do 5º ano e poder ajudar para que eles reflitam sobre esses assuntos e sejam pessoas melhores a cada dia. Tendo em vista esses acontecimentos, digo que o PIBID é importante para cada aluno de licenciatura. Passar por essas experiências, tornou-me um professor, aluno, bailarino e uma pessoa mais forte para a vida, que é cheia de altos e baixos.



## A construção de um olhar sobre a docência

*Anderson Barbosa Soares<sup>1</sup>*

*Fernanda Vieira Fernandes<sup>2</sup>*

Este texto traz um breve relato, bastante particular, sobre as impressões e experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), abordando perspectivas, expectativas, realizações, trabalho em grupo, frustrações e busca pelo melhor dentro da educação. O período apresentado aqui vai do meu ingresso no programa, em fevereiro de 2017, passando pela designação da escola, contato com os colegas do subprojeto Teatro e apresentação do grupo das diversas áreas (interdisciplinar) na Escola Estadual de Ensino Médio Ginásio Areal. Comento ainda sobre as atividades propostas nos espaços de atuação, bem como alguns pontos negativos e positivos acerca do trabalho.

No início de 2017, depois de algum tempo aguardando desde minha participação na seleção do PIBID, soube que faria parte do grupo de bolsistas do subprojeto Teatro – Licenciatura, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Vieira Fernandes. Naquele momento, cursava o segundo semestre e senti um certo medo misturado com alegria, pois fazer parte do programa é certamente uma grande oportunidade, que nem todos os estudantes têm, já que o número de vagas é limitado. A troca mútua, através do diálogo nos encontros semanais, é de extrema importância. Ouvir relatos dos colegas com suas experiências é muito enriquecedor, no sentido de pensar em como agir em determinada situação ou evitar que algo semelhante e negativo aconteça, e, no caso de situações positivas, poder compartilhar e levar para minha escola. Outro ponto de destaque é a coletividade: pensar em conjunto é um exercício também necessário, saber o melhor momento de fala ou de escuta, sem perder o respeito e o devido lugar que cabe a si.

---

<sup>1</sup> Licenciando em Teatro na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Teatro da UFPel; e-mail: andersonbs@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

O PIBID UFPel atua em duas frentes: disciplinar – que se refere ao curso do licenciando (no meu caso, o Teatro) – e interdisciplinar – que é uma escola onde atuam bolsistas de diversas áreas e o trabalho dos bolsistas do Teatro se dá em trios. A coordenadora me designou para atuar com os colegas Wesley Fróis e Felipe Cremonini na EEEM Ginásio Areal. Além de ser recém-ingressante, a escola para qual fui designado também recebia o Teatro como nova área de conhecimento. Meus parceiros foram gentis, receptivos e abertos para criarmos um laço, somando juntos na nova escola e nos firmando enquanto disciplina e sua relevância.

O grupo era bem diversificado, entrelaçando praticamente todos os eixos de licenciaturas. Entusiasmo foi certamente o meu sentimento no primeiro encontro, a partir do relato de cada estudante sobre o trabalho realizado em 2016. A coordenação, a cargo dos professores Rafael Brasil e Liz Dias, dos cursos de Física e Geografia, respectivamente, e supervisão também me empolgaram em fazer parte daquele ambiente. Senti motivação e uma descoberta de como pode ser positiva a prática enquanto formação na docência.

Ao longo do ano letivo de 2017, por conta de greves, o calendário da UFPel não estava sincronizado com o da escola de educação básica, e este foi um primeiro obstáculo a ser superado. A adaptação do grupo interdisciplinar para suprir as atividades foi essencial e fez com que o seu andamento não fosse prejudicado. No subprojeto Teatro, da mesma forma, seguimos o trabalho com estudos teóricos. A maneira que encontramos para ultrapassar as dificuldades é o primeiro ponto positivo que carrego comigo na formação docente: pensar em grupo e pensar no coletivo, tendo em vista uma amplitude de conhecimento, sem deixar a desejar no comprometimento do trabalho do PIBID.

Um dos trabalhos de destaque do subprojeto Teatro – Licenciatura no qual participei foi o exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!*. Tratava-se da preparação de três cenas de obras do escritor inglês William Shakespeare, contextualizadas para a atualidade e abordando o cenário social e político brasileiro.

## Ensaio e preparação de *Shakespeare? Presente!*



Foto: Fernanda Vieira Fernandes

Circulamos com a apresentação em escolas de Pelotas, buscando instigar os alunos-espectadores do ensino médio e anos finais do ensino fundamental a refletir conosco sobre as temáticas propostas. A mediação fica sob responsabilidade dos bolsistas em uma roda de conversa posterior à apresentação, e este é outro ponto que saliento como engrandecimento no meu desenvolvimento docente.

Ao longo dos meses, frente a experiências positivas e negativas, percebi o real valor de cursar uma licenciatura. Ao optar por ensinar outras pessoas, nós nos comprometemos a uma grande dedicação. Há muitas maneiras de educar, pensar e transmitir o que chamamos de conhecimento. É preciso vontade e paixão por pessoas. Quando entramos em uma sala de aula, pouco sabemos de quem nos escuta. Pouco saberemos o que se passa na cabeça de cada um, pois são muitas histórias e personalidades diferentes. Como lidar com tantas ideias e inúmeras vivências distintas? Assim como o ator, o educador também está sempre aprendendo. A troca entre o professor e o aluno não tem fim, ela é a principal veia da educação.

Alguns modelos educacionais no Brasil me parecem não seguir por este caminho. No PIBID e na licenciatura em Teatro, venho me questio-

nando como proceder e fazer diferente dentro de um sistema por vezes enraizado. Muitos livros nos aguçam a pensar e nos enchem de esperança para fazermos uma transformação. É preciso ser realista, mas com boa dose de esperança. Eu, estudante do quinto semestre, estou moldando meus pensamentos e referências acerca do que realmente é educação. Acredito na importância de sair das quatro paredes da sala de aula e experienciar atividades práticas em todas as áreas de conhecimento, aguçando, por exemplo, o gosto pela literatura enquanto se aprende matemática e se faz teatro.

## **PIBID Interdisciplinar UFPel: oficina sobre relações de poder**

*Juliana Ximenes Paranhos<sup>3</sup>  
Fernanda Vieira Fernandes<sup>4</sup>*

Este texto apresenta um breve relato sobre minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no âmbito interdisciplinar desenvolvido no Colégio Estadual Félix da Cunha, em Pelotas/RS. Tratarei sobre a oficina do grupo ao qual eu estava vinculada. A temática geral para elaboração das oficinas era “O corpo na escola”, com diversas variantes, e nosso grupo decidiu trabalhar a partir do subtema “Relações de poder” (e suas correlações na vida cotidiana dos secundaristas), com embasamento teórico em Michel Foucault e com jogos teatrais do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

A temática geral das oficinas surgiu a partir de diagnóstico realizado pelos bolsistas junto aos estudantes de ensino médio da escola, com objetivo de conhecer melhor a realidade deles e os temas que lhes interessavam. Os grupos ficaram divididos com licenciandos de diversas áreas. No meu, além do Teatro (minha área de atuação), haviam outros três cursos envolvidos: História, Geografia e Filosofia. Escolhemos as relações de poder como eixo de trabalho, porque percebemos que os alunos desejavam entender melhor a escola e seu corpo de funcionamento, demandando também maior escuta e espaço neste ambiente. Entendendo as relações de poder estabelecidas ali, poderiam perceber seus direitos, deveres e lutar por melhorias dentro da comunidade escolar. A oficina instigaria os participantes à reflexão e à prática política.

Como metodologia, escolhemos iniciar por uma aula dinâmica que envolvesse jogos teatrais, pensados a partir do nosso subtema. Optamos

---

<sup>1</sup> Licencianda em Teatro na UFPel; Bolsista PIBID no subprojeto Teatro da UFPel; e-mail: juximenesp1@hotmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora.

por usar o pátio da escola nesta etapa, onde os alunos teriam mais liberdade. Logo após a dinâmica, partimos para uma espécie de seminário dentro da sala de aula, com base em textos teóricos. Queríamos descobrir o que eles entendiam por relações de poder e como eles se sentiam em relação a isso, expondo suas opiniões. Pudemos observar o quanto a maioria dos secundaristas estavam desacreditados sobre seu espaço na escola, afirmando que muitas relações se baseavam em autoritarismo e sem igualdade entre os sujeitos. Foi interessante perceber a grande capacidade que os alunos possuem de desenvolver sua consciência crítica sobre assuntos tão sérios, apesar de serem subestimados aos olhos de muitos. O PIBID facilitou o contato e o diálogo com os estudantes, que confessaram se sentir mais à vontade para conversar com os bolsistas.

É um longo caminho transformar a realidade do ambiente escolar, mas não podemos nos desmotivar. Isso não significa que só com aplicação de uma oficina já mudamos aquela realidade, ou desenvolvemos plenamente a consciência crítica dos jovens dessa escola, mas quero dizer que através dessa prática observamos a grande capacidade e o potencial dos alunos.

## **Sobre as organizadoras**

### **Andrisa Kemel Zanella**

Professora adjunta dos cursos de Dança e Teatro – Licenciatura da UFPel; Mestre em Educação pelo PPGE/UFMS; Doutora em Educação pelo PPGE/UFPel; Coordenadora de área do PIBID Dança UFPel 2016-2018; Grupo de Pesquisa CNPQ “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória”. E-mail: andrisakz@gmail.com.

### **Fernanda Vieira Fernandes**

Professora adjunta do curso de Teatro – Licenciatura da UFPel; Mestre e Doutora em Letras pelo PPGLet UFRGS; Bacharel em Artes Cênicas UFRGS; Coordenadora do PIBID Teatro UFPel 2016-2018; Grupo de Pesquisa CNPq “Teatro: histórias e dramaturgias”. E-mail: nvnandes@gmail.com.

### **Flávia Marchi Nascimento**

Professora do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Mestranda em Educação Física e doutoranda em Educação, ambos pela Universidade Federal de Pelotas. Foi coordenadora de área do PIBID/UFPel – Subprojeto Dança, entre os anos de 2014 a 2018. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Estudos Teóricos e Práticos em Dança de Salão, o qual integra o grupo de pesquisa OMEGA (UFPel). E-mail: flavia.marchi@hotmail.com.



**UFPEL**

Apoio:

