

DANÇA E BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: IMPROVISANDO COLETIVAMENTE UMA INTERVENÇÃO AO SOM DA TRANSDISCIPLINARIDADE

9

*Michelle Aparecida Gabrielli¹
Ananda Deva Assis Trivelato²
Alba Pedreira Vieira³
Hélio Paulo Pereira Filho⁴*

RESUMO: Este artigo relata, reflete e discute uma experiência educacional que buscou estabelecer diálogos entre dança e biologia. A vivência foi desenvolvida no Colégio de Aplicação Coluni da Universidade Federal de Viçosa/UFV, no segundo período de 2007 como parte das atividades da disciplina DAN 434 - Prática no Segmento do Ensino Médio do Curso de Graduação em Dança da UFV. Logo, neste trabalho, envolveram-se educadoras/acadêmicas e docente da referida disciplina, bem como estudantes do 2º ano do Ensino Médio e o educador de Biologia do colégio em questão. Para alcançar o intento da disciplina, estabeleceu-se uma prática educativa transdisciplinar em que todos os sujeitos partícipes possuíam voz ativa, pois tinham liberdade para expor suas ideias e sentimentos. Assim, optou-se pelo desenvolvimento de ações que abordassem conteúdos

pertinentes ao Sistema Imunológico e suas possíveis relações com as artes, especificamente com a dança e os conteúdos próprios desta linguagem artística. Como parte dos resultados desta intervenção, elaborou-se um vídeo-arte que sintetizou os saberes adquiridos durante todo o processo, tanto pelos educandos quanto pelos educadores, e que compreendeu outras manifestações artísticas, tais como artes visuais (cinema e artes plásticas), música e teatro. Vivenciamos juntos possibilidades de adquirir e transmitir conhecimentos de outras áreas através do corpo e da dança. Sugerimos que projetos semelhantes sejam desenvolvidos a fim de propiciar aos educandos a percepção de que podemos utilizar a subjetividade tão presente nas artes, que passa pelo campo da razão e do sensível, para transversalizar com outras áreas do conhecimento, como a biologia.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Biologia. Transdisciplinaridade.

¹ Graduanda em Dança na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

² Graduanda em Dança na UFV.

³ Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Educação pela Valdosta State University (EUA). Doutora em Dança pela Temple University (EUA). Professora do Curso de Dança da UFV.

⁴ Graduado em Ciências Biológicas e mestre em Zootecnia pela UFV. Professor do Colégio de Aplicação – COLUNI da UFV.

I. COMEÇANDO A REFLETIR...

Conservo-te o meu sorriso
Para, quando me encontrares,
Veres que ainda tenho uns ares
De aluna do paraíso...
Leva sempre a minha imagem
A submissa rebeldia
Dos que estudam todo dia
Sem chegar à aprendizagem...
- e, de salas interiores,
por altíssimas janelas,
descobrem coisas mais belas,
rindo-se dos professores...
Gastarei meu tempo inteiro
Nessa brincadeira triste;
Mas na escola não existe
Mais que pena e tinteiro!
E toda a humana docência
Para inventar-me um ofício
Ou morre sem exercício
Ou se perde na experiência...
(MEIRELES⁵)

Visando a contribuir com a formação de seus discentes, o Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV) possui em sua matriz curricular disciplinas relacionadas a práticas de ensino. Dentre estas, se encontra a disciplina DAN 434 - Prática no Segmento do Ensino Médio⁶, que estabelece a atuação em escolas formais para que sejam ministradas aulas a alunos do Ensino Médio em uma perspectiva pedagógica transdisciplinar. A experiência educacional desenvolvida neste processo é que estrutura o presente artigo. Antes disso, é importante esclarecer o que entendemos por transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade é um conceito que expande o nosso entendimento da realidade além dos limites impostos pelas nossas disciplinas acadêmicas tradicionais. A construção do conhecimento, quando fundamentado na transdisciplinaridade, difere das construções inter e multidisciplinares, as quais, apesar de tratarem da transição das disciplinas, umas nos espaços das outras, mantêm os objetivos dentro dos limites da própria disciplina. Como o prefixo *trans* indica, transdisciplinaridade (um termo introduzido em 1970 por Jean Piaget)⁷ se preocupa com a simultânea relação entre disciplinas, através das disciplinas e além de cada disciplina individual.

⁵ MEIRELES, Cecília. **Aluna do paraíso**. Disponível em: <<http://www.pensador.info/frase/MjzNjE1/>>.

⁶ Ministrada e coordenada no segundo período de 2007 pela Prof^a Dra. Alba Pedreira Vieira.

⁷ Dado foi informado no site: <<http://www.reverbe.net/projeto/2007/11/12/transdisciplinaridade-definicoes/#more-10>>.

A transdisciplinaridade requer uma nova visão de mundo. Enquanto não é uma nova disciplina ou uma nova superdisciplina, a transdisciplinaridade é nutrida pelos conceitos inter e multidisciplinares. E por sua vez, os conhecimentos inter e multidisciplinares são clareados pelo transdisciplinar de uma maneira nova e fértil. Nesse sentido, práxis multidisciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares (NICOLESCU, 2002).

Selecionamos o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, Coluni, para a efetivação desta prática⁸. Concomitantemente aos primeiros contatos com professor e discentes (potenciais participantes desta intervenção), elaboramos um projeto pedagógico que foi orientado pela Professora Alba em uma perspectiva de avaliação formativa. Isto é, ele foi escrito e reescrito, pensado e repensado, algumas vezes, devido aos nossos diálogos orais e escritos. Este projeto permitiu potencializar a qualificação do processo, pois nele se estabeleceu nossa perspectiva pedagógica que fundamentou as ações, as metas e a metodologia. O projeto pedagógico inicial também facilitou a posterior avaliação de todo o processo. Destaca-se que as metas, os objetivos e as propostas não couberam somente aos educadores, mas, também, aos educandos, que neste processo tiveram *voz ativa*. Sobre a *voz ativa*, ressaltamos que em nossa compreensão ela estaria relacionada à troca de saberes entre educador e educando. A justificativa para isto nos é dada por Freire:

(...) aprender é chegar à autoria do conhecimento do objeto. Educar é criar condições para que o educando se perceba na prática como sujeito capaz de aprender. Educar é criar condições para que cada um se erga como arquiteto da sua própria prática cognoscitiva. Chegar ao saber é fazer-se sujeito da produção de sua inteligência do mundo (FREIRE, 1997 apud GONÇALVES, 2002, p. 118).

Baseando-nos na citação acima, e como proposta provocativa de reflexões da professora Alba, começamos a refletir sobre a existência de um educando *ideal* e nos transportamos para o nosso tempo de Ensino Médio para lembrar não somente nossa postura como discentes, mas as de nossos colegas e o que os professores falavam sobre este ou aquele educando. Para muitos, o educando ideal era o que se mantinha comportado durante as aulas e sempre tinha boas notas. Analisando esta postura, identificamos que, na maioria das vezes, a prática pedagógica destes professores seria caracterizada por uma *tendência pedagógica liberal tradicional*, denominada por Freire (1987) como *educação bancária*⁹. Nesta, uma das características é que o professor é quem detém o conhecimento e o aluno é apenas um receptor acrítico do processo ensino-aprendizagem.

A tendência liberal baseia-se nos ideais da Revolução Francesa (1789) que tinha como raiz os seguintes princípios: *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. Apesar

⁸ Esta seleção será discutida com mais detalhes posteriormente neste artigo.

⁹ Termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* de 1987.

de o termo liberal muitas vezes indicar outros como *avançado* e *democrático*, estes não correspondem a esta tendência pedagógica. Segundo Libâneo (1985), nesta tendência, a educação tem como finalidade “preparar os indivíduos [alunos] para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais”. Freire (1987) considera o aluno envolvido na *pedagogia liberal tradicional* acrítico, pois apenas assimila os conteúdos depositados, sem fazer reflexões acerca dos mesmos. Ele propõe uma outra abordagem educacional em que o professor, ou melhor, o educador, acreditaria em uma prática pedagógica em que tanto ele quanto os educandos são sujeitos construtores de conhecimento. Prática esta que caracteriza a *tendência pedagógica progressista*, pois parte da análise crítica de que as realidades sociais sustentam os desígnios sociopolíticos da educação (LIBÂNEO, 1985)¹⁰. Esta é a prática pedagógica com a qual nos identificamos e pensamos ser a mais coerente com o suposto educando *ideal*. Mas intensificaram-se nossas inquitetações: será que o educando ideal existe?

Nesse processo permeado por perguntas e desequilíbrio - como descrito por Piaget (1976) - e que são essenciais na construção do conhecimento, ampliamos nossas reflexões sobre o educando e o educador *ideal*. Assim, consideramos inexistente este *tal* discente e docente de quem tantos falam - principalmente estudiosos do que se denomina *ensino eficiente* (LEMBO, 1975; GOMES TURBINO, 1981; QUINTAS, 2002). Acreditamos que todos, educadores e educandos, possuem facilidades, dificuldades, qualidades, *defeitos*, muitas formas comportamentais, educação, histórias de vida, corpos, crenças, valores, e culturas distintas entre si. Deste modo, cabe ao educador, dentro de suas limitações, tentar compreender cada educando e tentar auxiliá-lo em seu processo de formação dentro e fora da escola - quando possível - e, a partir disto, estimular o educando a ser crítico, reflexivo, criativo e autônomo e também estimular o educando a entender a si próprio e o outro - incluindo aqui o próprio educador.

Usando termos próprios da dança e da biologia, continuamos a nossa narrativa: *dançando* com as reflexões expostas anteriormente, desenvolvemos ideias sobre as primeiras células¹¹ da nossa coreografia - *nosso processo educativo*¹², relacionando-o às teorias e práticas pedagógicas de Paulo Freire (1987; 1996), Isabel Marques (2001; 2003) e Rudolf Laban (1971; 1990). A escolha por estes teóricos deu-se por buscarmos em nossa prática pedagógica desenvolver pensamentos e ações conhecidas e vivenciadas por nós, não iguais, mas inspiradas aos adotadas pelos mesmos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas por Freire (1987; 1996) abordam

¹⁰ Ressalta-se que tanto a *tendência pedagógica liberal*, que desde o século XIX influencia a educação brasileira, quanto a *progressista*, que a partir de 1960 por meio do educador Paulo Freire começa *mudar* a concepção de educação no Brasil, se ramificam em outras, as quais não nos adentraremos.

¹¹ Este é um termo usado na dança para se referir a uma pequena parte ou frase(s) de movimento que constituem uma coreografia. Coincidentemente, este é um termo biológico.

¹² Isto porque acreditamos e queremos que este não seja apenas *nosso processo educativo* (educadoras de dança e do educador de biologia), mas também pertencente aos educandos do Coluni.

uma educação popular libertadora e transformadora, que favorece o sujeito quanto à sua criticidade e autonomia. Acreditamos que esta abordagem pode ser desenvolvida na área de artes em geral, desde que seja esta a intenção do educador. Neste sentido, Schramm [s/d] afirma que a principal função da escola “é elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de torná-lo capaz para atuar no sentido de buscar sua emancipação econômica, política, social e cultural”¹³.

Já Marques (2001; 2003) desenvolveu sua proposta de dança na escola baseada nos princípios de Laban (1971; 1990) e do próprio Freire (1987; 1996). De Freire, ela adaptou a importância de se considerar o contexto do educando¹⁴, ressaltando como este deve orientar o processo educacional. Ela ampliou a proposta de Freire (1987), ao sugerir que a realidade do educando é não somente aquela vivida e percebida por ele, mas também imaginada: imaginação esta que é particularmente importante no mundo das artes. De Laban (1971), Marques ampliou os conceitos de espaço e tempo devido à natureza dinâmica destes e por considerar que sua percepção não é cristalizada, mas muda de acordo com o momento histórico em que o sujeito vive. Laban (1971; 1990), por sua vez, dedicou seus estudos à compreensão do movimento humano, estudando assim, suas qualidades expressivas. Ao invés de estipular modelos e estilos de dança, esboçando uma linguagem estruturada na natureza paradoxal do movimento, Laban provocou não apenas uma mudança radical de paradigma, mas questionou seu estabelecimento (FERNANDES, 2006). Ele desenvolveu princípios do movimento e da dança em vários livros como a *Dança Educativa Moderna* (1990) e *O Domínio do Movimento* (1971), nos quais procura integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, buscando não a perfeição ou a criação de danças sensacionais, mas sim, o efeito benéfico que a consciência do movimento pode proporcionar ao educando.

Em meio às abordagens descritas anteriormente, aliamos as habilidades criativas dos discentes do Coluni e seus conhecimentos de mundo. Estes conhecimentos incluem seus saberes de biologia, corpo, dança, artes, o que entendem por imaginação e criatividade, dentre outros.

O Coluni se localiza no Campus da UFV, sendo uma de suas unidades, além de ser referência de qualidade de ensino em Minas Gerais há 42 anos. Segundo informações encontradas no endereço eletrônico do colégio,

o **Coluni** procura aprimorar seus métodos e suas técnicas de ensino. Isto permite uma aprendizagem efetiva e capacita os alunos para a aplicação dos conhecimentos em situações novas, evitando a simples memorização de conteúdos. Destaca-se, também, por ser uma comunidade escolar aberta ao diálogo, em que os alunos participam ativamente de todo o processo educacional, condição imprescindível para o desenvolvimento de sua personalidade (Coluni).

¹³ Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=23>.

¹⁴ Marques refere-se a este termo como sendo o “contexto do aluno” (MARQUES, 2001, p. 91), nós por estarmos trabalhando com Freire optamos por mesclar o conceito.

A abertura de diálogo encontrada na filosofia do colégio tornou-se importante para a proposição e o estabelecimento de uma prática transdisciplinar em parceria com a área de biologia. Esta prática se constituiu um desafio tanto para nós (educadoras de dança) quanto para o educador de biologia, na medida em que a transdisciplinaridade é um conceito pouco desenvolvido por nós. Não a complexidade deste conceito, mas a potencialidade de sua efetivação é expressa a seguir:

A transdisciplinariedade complementa a aproximação disciplinar, ela faz surgir da confrontação das disciplinas novos dados que se articulam entre si. É importante lembrar que esse diálogo entre disciplinas não se restringe a um determinado tipo de ciências, “a visão transdisciplinar é deliberadamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIEDADE, artigo 5º).

Tendo em vista a primeira conversa com o professor de biologia, resolvemos que o projeto seria desenvolvido com o 2º ano e, por serem quatro turmas de 40 alunos, a participação seria facultativa. O tema trabalhado foi o sistema imunológico (SI), o qual nos possibilitou colaborar com a construção deste conhecimento a partir de uma nova perspectiva que transversaliza a dança e a biologia.

2. A RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Este trabalho se justifica na medida em que visou a propiciar uma nova forma de ensino-aprendizagem e, principalmente, pela tentativa de desenvolver a perspectiva transdisciplinar na escola. Ao propormos para os envolvidos uma vivência diferenciada dentro do ensino formal, demonstramos novas possibilidades educacionais e a relevância do ensino da arte como forma de conhecimento e de produção de conhecimento - ou educação para e pela arte discutida por Maques (2003).

A importância desta intervenção refere-se não apenas à construção de conhecimento, mas também para que percebêssemos como a arte se insere na escola e aos desafios em se constituir um trabalho transdisciplinar na mesma. Portanto, para nós, Michelle e Ananda, estar em contato direto com a instituição escolar e adentrar este ambiente, convivendo com sua estrutura metódica, professores, alunos e funcionários, proporcionou uma visão, mesmo que inicial, do processo educativo formal e como podemos atuar nele.

3. A DANÇA DENTRO DO ENSINO MÉDIO

A arte, como se constata na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), é disciplina obrigatória na matriz curricular da educação básica. Na LDB verifica-se que a arte deve contemplar todas as suas linguagens: artes

visuais, música, teatro e dança. Devido à temática deste projeto, aprofundaremos o entendimento da dança dentro do Ensino Médio.

Sabe-se que a dança possui função importante quanto à formação cultural e social do ser humano. Segundo a educadora em dança Márcia Strazzacappa, “o indivíduo age no mundo através do seu corpo, mais especificamente através do movimento” (2001, p. 69). O movimento corporal, por sua vez, é essencial em dança. Com seus conteúdos específicos, esta linguagem artística auxilia na compreensão do “corpo como totalidade (mente e físico), ativado e capacitado para explorar suas possibilidades de movimento e assim se desenvolver como inteligência múltipla” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p. 196).

Os movimentos corporais propiciados pela dança podem favorecer a compreensão do indivíduo em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo que o circunda - “daí a importância do estudo corporal-criativo do tempo, do espaço, da intensidade, do movimento e da forma deles resultante na educação escolar” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p. 198). Como exemplo, temos a nossa própria vivência no desenvolvimento deste trabalho, no qual o educando não apenas incorporou teoricamente os saberes relacionados ao SI, mas os experimentou cinestésicamente por meio da dança, fruindo e usufruindo assim, um conhecimento que pode perpassar a razão e se traduzir por meio do sensível. Concordamos com Santos (1990), que as diferentes linguagens artísticas, podem ...

...possibilitar ao aluno o incremento de uma variedade de modos de percepção e sensação presentes na relação homem-mundo. Devem possibilitar, também, a utilização de uma variedade de recursos expressivos de que o organismo dispõe para sua comunicação e conseqüente conhecimento (tomada de consciência) de si mesmo e do meio em que vive, através de uma visão histórica, para nele atuar criticamente, transformando-o se necessário for. A ativação da diversidade de linguagens (...) facilita a expressão e comunicação mais ampla, sem os limites do “dizível” (SANTOS, 1990, p. 33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998 e 2000) indicam que a dança pode ser desenvolvida individualmente dentro da disciplina de artes como também pode trabalhar inter ou transdisciplinariamente. Em qualquer um dos casos, os procedimentos pedagógicos devem abranger os conhecimentos específicos da dança e não apenas servir de auxílio a outras disciplinas. E esta prática auxiliar ocorre com frequência na realidade em que estamos inseridos. Nesse sentido, ressaltamos que nosso trabalho foi desenvolvido a partir da proposta transdisciplinar com a área de biologia, mas também tivemos a preocupação de mostrar que a dança possui seus próprios conteúdos (Educação para a Dança) e que pode ser tão importante na formação de cidadãos quanto as demais disciplinas.

4. NOSSAS INTERVENÇÕES

As aulas de dança foram ministradas durante três meses, semanalmente, no Coluni. Simultaneamente, os alunos estavam tendo aulas de biologia. Antes do início destas aulas, já discutíamos os procedimentos de nossas atividades com o professor da disciplina. Foram também realizadas reuniões com os educandos para apresentarmos a proposta, abrindo o diálogo para ouvirmos suas sugestões e ideias. Exemplificando, os alunos sugeriram retratar o SI por meio de guerras históricas, como a Guerra do Paraguai, ou ainda, por meio de brigas de gangues. Estas ideias foram aproveitadas durante as aulas e na constituição do videoarte (detalhado posteriormente no texto).

Oferecemos oficinas de dança para que os educandos pudessem usufruir desta vivência pouco abordada no Ensino Médio. Por meio de estímulos, buscamos o reconhecimento das características de movimentos que as estruturas do SI poderiam ter para, em seguida, trabalhá-las corporalmente. Assim, estas se transformaram em *personagens*, como, por exemplo, as células de defesa. A partir da análise do seu movimento, pôde-se enfatizar uma abordagem que ultrapassasse as representações literais e, desta forma, perceber as subjetividades propostas com as artes. Nesta análise, os educandos destacaram que as células de defesa poderiam ser representadas por movimentos grandes ou pequenos, rápidos ou lentos, leves ou pesados, contidos ou não-contidos e que logo foram trabalhados coletivamente no corpo. Estes movimentos representam qualidades dos fatores do movimento (peso, fluência, tempo e espaço) e aspectos dos níveis (baixo, médio, alto) estabelecidos por Laban (1971). Consequentemente, desenvolveu-se um processo de ensino-aprendizagem que compreendeu as habilidades criativas e as cognoscitivas. Nesse fazer artístico-educacional, buscou-se estimular os educandos a reelaborarem seus corpos dançantes em formulações conceituais (da biologia e da própria dança) a fim de possibilitar reflexões, discussões e proposições articuladas e relacionadas aos múltiplos conhecimentos construídos nas experiências (SETENTA, 2006).

As atividades com os princípios de Laban (1971, 1990) foram sempre trabalhadas buscando fazer com que os educandos vivenciassem a ludicidade, proporcionando um ambiente descontraído e prazeroso no qual um produto final foi, aos poucos, se configurando. Para isto, trabalhou-se também com a área das artes plásticas ao buscarmos meios de confeccionar figurinos, como a criação de máscaras de gesso que foi proposta como forma de diferenciar os agentes da defesa do corpo humano dos microorganismos. Produzimos ainda estórias que auxiliaram no desenvolvimento do roteiro do que se transformou, finalmente, no produto final: a videoarte.

Vivenciamos todos juntos possibilidades de adquirir e transmitir conhecimentos de outras áreas pelo corpo e pela dança. Desenvolvemos, no final das aulas, rodas de conversas com o objetivo de exercitar a *voz ativa*, uma vez que nestas conversas os educandos tinham a oportunidade de se colocar, expressando seus sentimentos e ideias relacionadas ao trabalho. Logo, propiciamos a eles a percepção

de que podemos utilizar a subjetividade tão presente nas artes, que passa pelo campo da razão e do sensível, para transversalizar com outras áreas do conhecimento, como a biologia.

5. O VÍDEO-ARTE: PRODUTO DA CONSTRUÇÃO, E NÃO CONCLUSÃO

A produção da vídeoarte iniciou-se com a confecção do roteiro pelos educandos a partir do conhecimento adquirido e vivenciado no projeto. Inspirou-se no movimento artístico Surrealista criado na Europa em 1924 e definido como um “automatismo psíquico pelo qual alguém se propõe a exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento” (BRETON, 1924). Possui o aspecto de sonho e fantasia, sendo que estes foram utilizados na construção do roteiro, já que empregamos o imaginário para retratar a realidade.

A vídeoarte abrangeu, além da dança, outras linguagens artísticas, como cinema, artes visuais, teatro e música. Nesta vídeoarte, durante a filmagem, revimos o roteiro e, sem que houvesse ensaio ou preparação, filmamos as cenas. Em seguida, realizou-se a edição artística de áudio e vídeo.

Findado este processo, apresentamos o vídeo para todas as turmas do 2º ano do Coluni, cerca de 160 alunos. Embora tenhamos trabalhado com apenas sete educandos, o envolvimento com os demais foi prazeroso, espontâneo e fez fomentar reflexões sobre dança, arte, cinema, sobre o vídeo e, logicamente, sobre o SI. As dúvidas, os debates, as curiosidades e até mesmo as possíveis abordagens que o vídeo promoveu foram extremamente válidas, além de terem despertado a vontade de participar do projeto, pois muitos educandos questionaram se haveria continuidade para que pudessem se envolver.

Reconhecemos que demos mais atenção para o processo do que para o produto. Porém, foi significativo realizá-lo para que o trabalho pudesse ter um fechamento (mesmo que temporário) naquele momento. Isto se tornou relevante, pois os estudantes que não participaram do processo, puderam compartilhar da exposição do vídeo e refazer suas atitudes sobre a possibilidade de adquirir conhecimentos que se tornam incorporados, corporificados. Talvez (e aí reside nossa esperança), os demais educandos que apreciaram o vídeo possam também aplicar tais reflexões à dança e à arte no sentido de melhor compreendê-las, o que nem sempre ocorre no senso comum, mas vendo-as como fenômeno cultural significativo na/para formação do Ser.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&ª, 2001.

ANDRADE, F. **Arte-educação: emoção e racionalidade**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. (Org). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lex: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**/Secretaria de Educação Fundamental. v. 6. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRETON, A. **Manifesto do surrealismo**. 1924. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/breton.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2008.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARTA da transdisciplinaridade. Artigo 5º. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=6515>. Acesso em: 12 set. 2007.

COLUNI. Disponível em: <<http://www.Coluni.ufr.br>>. Acesso em: 12 set. 2007.

DUARTE JR, J. F. **Por que arte-educação?** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FERNANDES, C. **O Corpo em Movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES TURBINO, M. J. **Eficiência e Eficácia nas Universidades**. São Paulo: Ibrasa – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A., 1981.

GONÇALVES, L. G. Autorias do saber e artes da inteligência: vias históricas e alguns esquecimentos na hora de pensar o Brasil. In: **Educação e grupo populares: temas (re) correntes**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

GONÇALVES, E. P. (org). **Educação e grupo populares: temas (re) correntes**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1971.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEMBO, J. M. **Por que falham os professores**. São Paulo: EDUSP, 1975.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARQUES, I. A. **Ensino da Dança Hoje - textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MEIRELES, C. **Aluna do paraíso**. Disponível em: <<http://www.pensador.info/frase/MjIzNjE1/>>. Acesso em: 10 mar 2008.

MIRANDA, R. Para incluir todos os corpos. In: **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

NICOLESCU, B. **Manifesto of Transdisciplinarity**. Tradução de Karen-Claire Voss. New York: State University of New York (SUNY) Press, 2002. Original Francês.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas** - Problema central do desenvolvimento. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

QUINTAS, A. L. A chave do ensino eficiente. In: Severino A.J.;Fazenda I.C.A. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, S.P: Papirus, 2002.

SANTOS, R. M. S. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino

da música nas escolas de 1^o grau e nos institutos de música). **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SCHRAMM, M. de L. K. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**, s/d. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=23>. Acesso em: 01 fev. 2008.

SETENTA, J. S. **Comunicação performativa do corpo: o fazer dizer da contemporaneidade**. 2006. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação - drama e dança**. v. 2. [S.l.]. Instituto Piaget, 2003. (Horizontes Pedagógicos).

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos - a dança na escola**. Cadernos CEDES (UNICAMP), Campinas, SP: v. 1, n. 53, p. 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência - a formação do artista da dança**. Campina, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Ágere).

TRANSDISCIPLINARIDADE – definições. Disponível em: <<http://www.reverbe.net/projeto/2007/11/12/transdisciplinaridade-definicoes/#more-10>>. Acesso em: 10 mar. 2008.