



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DALVANA GUILIANE LISCZKOVSKI

A DANÇA COMO OBJETO DE ENSINO EM HISTÓRIA



DALVANA GUILIANE LISCZKOVSKI

A DANÇA COMO OBJETO DE ENSINO EM HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. José Henrique Rollo
Gonçalves

Catálogo da publicação

<http://www.bce.uem.br/?q=node/19>

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Lisczkovski, Dalvana Guiliane

L769d

A Dança como objeto de ensino em história / Dalvana Guiliane Lisczkovski. -
- Maringá,
PR, 2019.
87 f.: il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) -
Mestrado Profissional, 2019.

1. Ensino de História. 2. Dança. 3. Arte. I. Gonçalves, José Henrique Rollo, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede
Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 793.33

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

DALVANA GUILIANE LISCZKOVSKI

A DANÇA COMO OBJETO DE ENSINO EM HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

MARINGÁ, 23 de março de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientador

Profª Drª Isabel Cristina Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Rael Bertarelli Gimenes Toffolo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Agradecimentos

Aos meus melhores amigos e heróis: Meus pais, que estiveram presentes em toda minha jornada acadêmica e que não hesitaram para me auxiliar nessa etapa que acabo de concluir. Sou extremamente grata pelas palavras de ânimo e braços de bálsamo que somente minha mãe pôde dar nas horas de cansaço. Gratidão ao meu pai que, acreditou e me apoiou de todas as formas em mais essa conquista. Gratidão aos meus amigos de longa data e também aos que estiveram comigo, sempre, de alguma forma dando aquele apoio moral.

Gratidão ao meu companheiro desta jornada, que esteve sempre ao meu lado, dando um jeito para estar perto quando as distâncias nos separavam.

Gratidão ao meu mais novo amor incondicional, minha pequena Catarina, que indiretamente fez essa dissertação com a mamãe; minha amada que, entre chutes, parto, mamadas e sonecas, me permitiu concluir este trabalho.

Gratidão ao meu orientador, por toda empatia e capacidade de sentir qual a intenção da minha proposta, e é claro, por abraça-la!

“A dança, que muitos historiadores apontaram como a mais antiga das artes é paradoxalmente – em sua forma oculta - a de mais recente aparição entre nós”

(Paulina Osson)

LISCZKOVSKI, Dalvana Guiliane. **A dança como objeto de Ensino em História**. 2018. (74f). Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RESUMO

Algumas abordagens sobre o Ensino de História percorrem metodologias que buscam um ensino mais atrativo aos alunos. Na busca em torná-la mais acessível e palpável no cotidiano do estudante, o presente trabalho traz como proposta o ensino de História por meio da dança, apresentando o movimento como via de inserção de conteúdos, os quais ficarão à bel escolha e percepção do professor atuante em sala de aula, trazendo a oportunidade sua aplicação. O trabalho mostrará possibilidades desta prática, partindo da leitura de documentos voltados à legislação educacional vigente, empregando aspectos da BNCC. Ainda terá como diálogo, documentos dos PCN'S e os parâmetros curriculares do estado de Santa Catarina, correlacionando as alternativas de aplicação da dança como objeto de ensino em História potencializado pela Arte. Dentro do contexto da história, da dança e sua evolução humana, foram encontrados poucos autores que abordaram Dança e Educação. São leituras desconexas e não voltadas necessariamente ao tema como objeto para o ato de ensinar uma matéria específica. Devido à escassez bibliográfica aos que enfatizam essa temática, a própria aplicação de uma aula na cidade de Rio Negrinho, Santa Catarina, em escolas distintas: EEM Manuel da Nóbrega, escola pública e Colégio Cenecista São José, rede privada, com o 3º ano do ensino médio, nos moldes propostos, serviu para o levantamento de dados, observações e finalmente a possível conclusão escrita apenas como forma de apêndice. Construiu-se o produto apresentando uma proposta pedagógica de História com o objeto de ensiná-la por meio da dança, esmiuçado dentro das possibilidades de livros didáticos do 6º ano, porém o presente trabalho pretende estimular a aplicabilidade nos mais variados níveis do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Ensino de História. Dança. Arte.

LISCZKOVSKI, Dalvana Guiliane. Dance as object of Teaching in History. 2018. (74f). Dissertation (Professional Master's Program in Teaching History - PROFHISTÓRIA) - *State University of Maringá*, Maringá, 2019.

ABSTRACT

Some approaches about History's Teaching use methodologies that seek more attractive teaching for students. In the search to make it more accessible in the student's daily life, the present work proposes the teaching of History through dance, presenting the movement as a way of insertion of content, which will be at the free choice and perception of the teacher who acting in classroom, with ample opportunity for application. This work will show possibilities of this practice from the reading of documents focused on the current educational legislation, using aspects of the BNCC, documents of the PCN'S and the curricular parameters of the state of Santa Catarina, correlating the alternatives of dance application as object of teaching in History enhanced in Art. In the context of history, dance and its human evolution, few authors have been found regarding Dance and Education. Many works are decontextualized and do not refer directly to the subject as object for the act of teaching a specific subject. Due to the scarce bibliographic source referring to this subject, the application of a class in the city of Rio Negrinho, State of Santa Catarina, in distinct schools: EEM Manuel da Nóbrega, public school and Cenequista São José School, private network, with the 3rd year of high school, as proposed, served as support to the collection of data, observations and finally the possible conclusion written only as an appendix. The product was built presenting a pedagogical proposal of History with the purpose of teaching it through dance, exploring the content of the textbooks of the 6th year, considering that this work intends to stimulate the applicability in the most varied levels of Basic Education.

Keywords: History's Teaching. Dance. Art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da primeira formação em círculo

Figura 2: Formação de cadeia

Figura 3: Representação de um movimento do Dabke

Figura 4: Dança do Dabke

Figura 5: Mapa do Crescente Fértil Dança da dança do Dabke

Figura 6: Reinos da Mesopotâmia (Introdução ao conteúdo)

Figura 7: Cheia dos rios Tigre e Eufrates (Introdução ao início do primeiro movimento do Dabke)

Figura 8: Sociedade na Mesopotâmia (Entendendo o movimento da dança através da base da sociedade mesopotâmica)

Figura 9: A origem do nome Dabke (Imitando o movimento de bater os pés no chão e entendendo seu significado).

Figura 10: Nascimento do comércio e sua influência na passagem de aspectos culturais.

Figura 11: Contextualização dos atuais territórios e a rota comercial entre os mesopotâmicos (movimento das rotas comerciais com analogia ao movimento da dança).

Figura 12: Dança como forma de patrimônio cultural.

Figura 13: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC.

Figura 14: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC.

Figura 15: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC

Figura 16: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ENSINO DE HISTÓRIA E A SUA RELAÇÃO COM A DANÇA	17
2	A DANÇA E A SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE	30
3	A DANÇA COMO OBJETO PARA ENSINAR HISTÓRIA	45
4	CONCLUSÃO	65
	Referências bibliográficas	67
	Apêndice	

INTRODUÇÃO

A dança de modo geral sempre me atraiu, não somente pela música que a embalava, mas também pelos seus passos e figuras que norteavam suas coreografias. Aos 10 anos de idade fui inserida no mundo da dança, meu primeiro contato foi com a dança de rua, da qual sentia o ritmo latente das fortes batidas que se assemelhavam ao meu pulsar. Tinha como desejo aprender a modalidade Dança do Ventre, porém não havia essa modalidade em academias e muito menos em companhias de Rio Negrinho.

Para meu deleite, uma professora de Educação Física, Simone Tavares, descendente de árabes, tomou para si o desafio de formar em minha cidade a primeira turma de dança do ventre. Foi assim que aos 18 anos, iniciei o curso básico do estilo, por hobby. Foge-me da memória ao certo, quando passei a gostar, mas posso afirmar que, quando criança, ficava encantada ao ver na mídia qualquer apresentação deste estilo. Pratiquei o estilo durante 5 (cinco) anos e por falta de tempo disponível foi necessário dar uma pausa.

Ao decidir quais rumos deveria seguir no mundo acadêmico, encontrei-me dividida entre dois grandes amores: a História e a Dança, mas, por questões de mobilidade, acessibilidade e futuro um pouco mais certo, escolhi a História para minha licenciatura como profissional. Porém, a dança sempre ocupou seu espaço em meio ao meu tempo livre. Cursei História na modalidade EAD na UNIASSELVI, em Curitiba, onde morava. Completei minha formação me aproveitado dos cursos e oficinas ofertados pela UFPR, pois quem entra no mundo acadêmica por meio dessa modalidade precisa de outras fontes e esforço para ampliar seu conhecimento. No ano de 2014, recebi o título que me licenciou em História.

No ano de 2015, estive frente a um grande desafio: lecionar para alunos do 6º ao 9º ano em escola da rede pública, localizada numa cidade do interior de Santa Catarina chamada Campo Alegre. Na referida escola havia muitas crianças e adolescentes árabes recém-chegados ao Brasil. Vindos de Israel, mais precisamente da cidade de Abu Snan, situada próximo à divisa com a Síria, uma região de forte tensão civil e militar. Suas famílias eram cristãs e vieram para o Brasil tendo como uma de suas esperanças declaradas a liberdade religiosa. Na época, eu cursava uma especialização em Filosofia e Direitos Humanos na PUCPR e tinha como objeto de estudo a liberdade religiosa proporcionada pelo Brasil às

peças que não eram necessariamente refugiadas e sim imigrantes, além da compreensão um fenômeno interessante e da formação de uma comunidade oriunda de Israel na região. Infelizmente, não obtive sucesso por uma série de fatores, dentre eles posso destacar a falta de comunicabilidade e a desconfiança por parte do líder da comunidade em ser entrevistado, perfeitamente compreensível em virtude das condições nas quais se encontravam.

Minha relação com esses alunos era muito afetuosa, pois visitava a comunidade com certa regularidade. Criou-se um vínculo de confiança deles em relação a mim.

Ao explicar os conteúdos da disciplina de História, pôde-se perceber que não possuíam instrumentos conceituais e culturais, pressupostos básicos para a compreensão de uma série de fatores, os quais para nós brasileiros parecem normais e perfeitamente inteligíveis. A falta de tais ferramentas era, em boa parte, proveniente da ausência de pertença a tudo aquilo que era passado em sala, principalmente aos alunos do 6º ano.

Aquela situação me angustiava. As crianças mal entendiam a língua portuguesa, nós professores não falávamos inglês e o árabe e a escola estavam despreparadas para entender de qual cultura vinham aqueles alunos. Ouviam-se constantemente piadas xenófobas de docentes e alunos, inclusive que os alunos árabes poderiam explodir a escola.

A escola utilizava um material fornecido pelo Sistema Positivo, chamado Aprende Brasil, o qual apresentava formato em apostilas, com conteúdo divididos em 4 bimestres, de uma maneira sucinta, exigindo do professor recursos para aprimorar a aula. Um dos capítulos da apostila referente ao 6º ano trazia como tema central os povos da Mesopotâmia, uma imagem de um instrumento chamado Derbak (uma espécie de tambor) ilustrava um comentário. Certo dia, em sala de aula, um aluno comentou que tinha um em casa, os demais colegas da comunidade riram e teceram comentários, em árabe, então pude observar o brilho nos olhos daquelas crianças, pois finalmente, coisa em meio de tantas informações, o material trouxe algo no qual puderam se identificar.

Coincidentemente, no ano anterior eu havia conhecido uma dança folclórica chamada Dabke e resolvera aprender por curiosidade seu estilo alegre de movimento, juntamente com seus passos de batidas fortes com os pés, mostrava todo um contexto histórico, relatado brevemente pela instrutora antes de iniciar a

modalidade. A dança não era vista por mim como possibilidade de carreira, entretanto percebia a necessidade de inseri-la em sala de aula. Como implementar, eu não sabia, não seria viável incorporar à aula apenas um movimento, algo solto, sem sentido.

Pronto! Eu possuía conteúdo, alunos para ensiná-la, crianças que apresentavam a necessidade de aprender a respeitar a cultura dos novos colegas, brasileiros e árabes para entremear nas aulas de História de forma a fazê-los sentirem-se pertencentes ao espaço escolar e um amor chamado dança.

Solicitei ao menino que tinha o Derbak para trazê-lo e mostrá-lo aos colegas na próxima aula, então, aproveitando a presença e a motivação gerada pelo instrumento, contei a história do Dabke para as crianças, lancei mão de recursos como lenço, música árabe e roda, contextualizando da forma mais adequada possível para aliar o conteúdo à dança. Imediatamente durante o dançar, os alunos de Israel sentiram-se familiarizados e alguns dominavam os passos, traduziram a música para os colegas de classe e o planejamento atingiu o maior objetivo: vê-los reunidos, interagindo e atribuindo sentido a um dos vários conteúdos programáticos que ainda vivenciariam ao longo do ano. A prática havia dado certo, mas não fazia ideia do quão importante isso poderia ser. Naquele presente momento apenas compreendi tal ação como um insight aplicável em sala e aula.

Talvez, pode-se dizer que faltou a muitos professores um diálogo sobre a possibilidade de aproveitar coisas simples do cotidiano, à primeira vista podem parecer irrisórias ou insignificantes aos olhos dos desatentos, mas promovem um método de ensino cujo ponto de chegada é o aluno.

Ao ingressar no programa do ProfHistória, faltava-me noção de procedimentos pedagógicos, mas as matérias muito bem direcionadas auxiliaram-me em minha escolha, principalmente a disciplina Narrativa, Imagem do Processo Histórico, as quais apresentaram um panorama de como podem ser aplicadas no fazer pedagógico as diferentes narrativas. Percebi a aplicabilidade de uma forma de trabalho que poderia ser estudada e ampliada para uma pesquisa na área de Ensino de História.

O processo de aprendizagem é algo muito amplo, mas existem maneiras diversificadas de ensinar, tornando a prática do aprendizado prazerosa, dando sentido à caminhada escolar e conseqüentemente à relação com a sociedade. A escola também tem responsabilidade pela tomada de consciência do aluno sobre

ele mesmo e sua relação com o mundo, e tudo isso deve estar interligado com o modo de como são repassados os conteúdos e de como os estudantes se apropriam deles.

A maneira de ensinar História nem sempre envolve o educando e por muitas vezes não buscamos a relação com a bagagem de apropriações trazidas para a sala de aula. Geralmente em nossas práticas, eliminamos outras formas de abranger o conhecimento e, na tentativa de melhor fazê-lo, acabamos apenas nos tornando meros reprodutores de documentos, não agregando outros conhecimentos na vivência escolar do estudante.

Encontramo-nos num período de mudanças na legislação educacional: os PCN'S mostraram um caminho a ser seguido, entretanto a BNCC confronta alguns meios de se trilhar esse de modo mais livre e criativo em sala de aula, questionando algumas práticas engessadas no que se refere ao ensino de História.

Algumas incertezas sobre direcionamento das novas diretrizes e até questões políticas atuais do país fazem com que esse trabalho seja uma forma de procedimento pedagógico independente, não infringindo a legislação ao ser aplicado, mas criando outros olhares para novos métodos de ensino.

Pode-se afirmar que as relações em grupo permitem aos alunos maior convivência e percepção das diferenças entre os sujeitos, conseguindo deste modo a vivência como prática a diversidade de posturas, sejam elas culturais ou sociais que o convívio traz. Esta ampliação da percepção pode ser também adquirida no ato de ensinar conteúdos específicos. Fica então a questão: como relacionar a convivência e as diferentes formas de se expressar no ambiente escolar, utilizando-se do conteúdo direcionado por um currículo?

Aproveitar o conhecimento prévio trazido pelos estudantes recai sobre suas tradições e visões de mundo. Existem inúmeras possibilidades de verificar e observar como se dá a reação do estudante, quando colocado defronte às práticas cotidianas unidas à arte e ao ensino.

A utilização da dança nos permite maior liberdade para exercer movimentos que tornem as ações corporais a própria expressão humana. Desde os primórdios mover-se por meio de gestos rítmicos para um dado sentido, seja ele religioso ou voltado ao trabalho, colocava a demonstração do conviver em evidência.

“A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e 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.50).

De movimentos simples a complexos, movimentar-se traz sensações e conhecimentos de si em amplitudes diversificadas. A educação tem papel fundamental nesse processo, pois ela explora vários mundos que vão do campo sentimental a própria percepção de si em relação ao que o rodeia.

A referência da dança neste trabalho atua como método de passagem de conhecimento: de um conteúdo preciso e contextualizado, já pré-determinado pelo professor aplicador, para uma dada tipologia de movimentos da dança, tornando-a uma metodologia de ensino diferenciada, que desperta no aluno a curiosidade e o interesse por aprender outros conteúdos.

Na atualidade, as transformações são desafiadoras ao professor, pois atingem o cotidiano escolar perante a realidade do aluno. Quase sempre as dificuldades encontradas permeiam o questionamento sobre quais alunos temos na escola e como tornar as aulas mais desafiadoras para as gerações que chegam trazendo um universo de transformações.

O desenvolvimento de uma aula mais apazível deve ser planejado com base na realidade escolar do estudante e levar em consideração todo conhecimento que ele traz do seu convívio social. Uma possibilidade de tornar isso realidade perpassa o trabalho interdisciplinar. Mas, para tanto, o conhecimento e interesse do professor devem estar voltados às necessidades da comunidade escolar para a qual leciona.

Os PNC'S mesmo não sendo o mais atual documento apresentado, ainda ocupa lugar de destaque por melhor demonstrar a possibilidade de trabalhos diferenciados como o aqui apresentado. A utilização da dança como proposta de aula faz parte do currículo de Arte, basicamente se fala dela com o intuito de ensinar sobre arte, tendo essa nova forma de atuar em sala como instrumento geral de aprendizagem.

A escolha da dança fica a critério do professor, pois a aplicação dependerá da observação da realidade escolar que fornecerá subsídios que mostrarão o quanto é conveniente empregar tal forma de trabalho e também do seu conhecimento sobre a tipologia da dança.

O conhecimento sobre a dança e como elencá-la dentro da disciplina, partiu das minhas experiências com o Dabke, juntamente com as experiências

aplicadas de modo a coletar dados para o desenvolvimento do trabalho que foram enumerados em forma de apêndice no corpo deste trabalho.

As aplicações aconteceram em duas escolas: EEM Manuel da Nobrega, escola pública, com o 3º ano do Ensino Médio e no Colégio Cenecista São José, escola privada, também com o 3º ano, ambas localizadas na cidade de Rio Negrinho, Santa Catarina.

O Dabke é uma dança conjunta, feita em um semicírculo que consiste em bater os pés no chão como num ato de firmar o solo em que se pisa (NABAK,2013). Por ser de fácil movimento nos seus primeiros passos, ela se torna acessível para uso em sala de aula.

Tornou-se um dos desafios enfrentados trazer a sensibilização do professor, levando-o à luz a percepção da amplitude que a dança como arte pode abranger em um conteúdo e como ela possibilita a realização de um trabalho lúdico no cotidiano escolar.

Precisamos abolir a ideia de que a ludicidade faz parte de momentos isolados como prática de diversão ou distração de uma aula mais maçante. O lúdico apresentado em forma de dança pode ser tranquilamente utilizado quando o professor tem sensibilidade para tal percepção. Existe uma força muito significativa nas escolas, de que o que vem da universidade não é aplicável, por parecer estar fora da realidade escolar, num paradigma formado pelos críticos desta, como se tudo o que fora idealizado e estudado, jamais tivesse sido visto quando estavam no mundo acadêmico. Então, observando tal realidade vejo que não é uma questão de não ser aplicável. Presenciei inúmeras vezes a falta de interesse e comodismo por parte de muitos colegas, os quais preferiam se acomodar nas falhas da educação e usar como poste para escorar sua falta de vontade e desânimo do que sair da zona de conforto. Esse trabalho trata-se de trazer a dança como um recurso didático que pode ser usado em sala de aula. É um recurso que está visível aos olhos de todos, mas invisível aos que não se sensibilizam à arte.

O ser sensível sabe olhar para as coisas do cotidiano e utilizá-las como ferramenta de ensino em a sala de aula, não apenas como uma informação atualizada, mas sim, como forma de aprender e ensinar o aluno que tudo a nossa volta pode ser significativa.

A ideia da dança como meio para ensinar atribui a ela um significado que vai além de mero passatempo ou mais uma ideia esdrúxula a qual deverá permanecer

na insignificância deixada no papel. Para fazer a diferença, basta um esforço contra a corrente que nos arrasta ao monótono e exaustivo “mais do mesmo”. O ato de dançar pode ser executado por qualquer pessoa que tenha vontade, porque para essa ação, basta ter um corpo!

1. ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A DANÇA

A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. (BITTENCOURT, 2008 p. 229)

O ensino de História passa por transformações ao longo do seu processo de entendimento sobre o que é história e como devemos ensiná-la. As dificuldades são muitas, principalmente quanto ao método utilizado em sala de aula e como conquistar os alunos em meio às mudanças da sociedade, pontos que fazem parte das dúvidas que rondam os professores dessa área.

O aluno compartilha uma carga de conhecimento e apropriações inerentes ao seu convívio, mas a percepção disso nem sempre se demonstra aplicável, talvez porque tenhamos uma opinião engessada sobre o que é ensinar. Essa opinião,

[...] fundamenta-se na ideia de que ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objetivo de ensino. (BITTENCOURT, 2008, p. 230)

O desenvolvimento do conhecimento histórico não se otimiza em um conteúdo específico ou em algumas aulas; ele é um processo que parte desde os primeiros anos de ensino da criança até sua saída do cotidiano escolar. Quando perguntamos a um ex-aluno sobre as aulas de História, talvez ele se lembre daquelas que foram expostas de modo diferenciado ou de temas que chamaram sua atenção, mas a apropriação do conhecimento como num todo não ocorre. Temos a crença de que o estudante realmente vai compreender tudo, lembrar de tudo e levar esse todo dos conteúdos para sua vida, mas não, não leva, não se lembra. Existem apenas recortes seletivos em sua memória do que um dia fora a aula de História ou de qualquer outra matéria. Ora, então para quê ensinamos História, Arte, Matemática e tantas outras disciplinas da grade curricular? Hoje, sabemos o motivo

que, talvez, seja uma preocupação que sirva somente a um o objetivo a ser alcançado: Vestibular e ENEM; o ingresso para a vida acadêmica.

Enquanto o ensino em geral for pensado e projetado somente para esse fim, estaremos fadados ao fracasso do conhecimento, e todos os anos veremos os mesmos resultados enfadonhos sobre o ensino e aprendizagem no Brasil. Não há matéria salvadora para os problemas da educação. Nós, professores de História, cobramos dela uma força motriz para o desenvolvimento de um cidadão crítico, como se somente as ciências humanas fossem capazes de tal ação. Há uma compreensão um tanto equivocada sobre achar que se encontra criticidade apenas nas chamadas disciplinas de Humanas. Todas elas podem ser tratadas como meio de alcançar formas de criticidade. Devemos apenas encontrar meios de como elencar esse conjunto para uma aprendizagem mais eficaz, no que se diz respeito à formação do aluno enquanto cidadão, pois somente pensando numa formação para a vida, teremos bons resultados futuramente, não somente quantitativos, mas qualitativos no que diz respeito ao conviver em sociedade.

Para ensinar pensando numa formação para vida, torna-se importante observar o meio no qual o estudante está inserido e quais meios eu, enquanto professor posso criar conhecimento e aplicar em sala de aula objetivando o ensinar. Não se pode acreditar que o aluno venha para a escola sem um conhecimento pré-estabelecido, ele já tem suas pertencas oriundos das tradições e de sua maneira de perceber o mundo. São esses elementos formadores da sua consciência histórica.

Por sua vez, o aprendizado histórico está intimamente relacionado com as apreensões da consciência histórica, por que, não sendo apenas um processo cognitivo, o aprendizado histórico se estabelece em meio às formas com que o tempo histórico é apreendido pelo indivíduo, por meio da regulação dos processos de memorização, no intenso e constante movimento que o tempo possui (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 194).

O saber histórico do indivíduo dentro da historiografia é potencializado. “Ela transforma a racionalidade metódica da pesquisa em um potencial racional das formas de vida. ” (RÜSEN, 2007, p. 43). A construção de um sentido histórico se dá pela narração, por meio de uma leitura coerente sobre a relação do homem com a ação dele no tempo.

Não desejo que a racionalidade metódica da ciência da história simplesmente descarte as fontes de sentido da arte, da religião e da

ideologia. Pelo contrário, para poder atuar na vida cultural do presente, os saberes históricos necessitam ser fertilizados com os potenciais de sentidos estéticos, religiosos e ideológicos (RÜSEN, 2007, p. 78).

A busca pela expansão de como ensinar história nos mostra caminhos que interagem com outras áreas do currículo escolar. Não que a História por si só não consiga realizar a função de criar senso crítico sobre seu próprio contexto, mas quando transmitida por meio de conceitos já existentes no campo das vivências do estudante, torna mais palpável seu entendimento.

Uma procura de outras ramificações, não precisa ser necessariamente um trabalho trans e/ou interdisciplinar e sim expressar o interesse em encontrar novas abordagens para temas específicos, evitando o isolamento do conhecimento proveniente de outras fontes curriculares, pois a interdisciplinaridade mostra que,

Cada disciplina, no processo da constituição de conhecimento interdisciplinar, tem uma contribuição específica, e nesse sentido, a exigência ocorre em sentido oposto, aparentemente paradoxal [...] (BITTENCOURT, 2008, p. 256).

Cada disciplina deve ter claro o seu papel na ação interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar deve ser um querer fazer das partes envolvidas na ideia de um projeto com outras disciplinas. O fator de maior relevância é o conhecimento que os professores possuem para desenvolver uma aula a qual proporcione a interatividade dos conteúdos.

A criação de métodos visando ampliar o conhecimento vem sendo debatida e implementada aos poucos por meio de documentos sobre as práticas de ensino que melhor configurariam o estímulo para aprender. Neste campo temos os PCN'S que podem servir de guia não somente para a área da História, mas buscando recursos em outros currículos, como o de Arte, cuja base possibilita a liberdade para transitar em meio ao seu currículo sem deixar de verificar e aplicar de modo mais certo possível a matéria escolhida para uma atividade específica.

Sendo assim, os PCN'S servirão de aporte teórico, mesmo havendo documentos e textos que retratam novas determinações didático-pedagógicas governamentais, pois ainda ocupa lugar de destaque o Parâmetro Curricular Nacional pertencente a cada área do conhecimento, por elencar de modo mais profundo e embasado a necessidade para a pesquisa em questão.

A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (BRASIL, 1998, p.19).

O ensejo para o desenvolvimento de uma aula de História com base no currículo de Arte e aliado ao currículo de História, não prevê a ausência da explicação de fatos e processos históricos, mas a correlação entre ambos ao serem aplicados em sala de aula.

A transformação da noção de escola, não mais vista como local onde somente há uma reprodução de conhecimentos, “mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos” (BITTENCOURT, 2008, p.106), exige um novo tipo de iniciativa do professor. Mesmo dentro de um currículo que pareça atrelado com a dita “grade curricular”, ele deve explanar outros horizontes sobre sua ótica de ensino.

O enriquecimento sobre a aplicação das aulas de história não transita somente na ideia de que a aula planejada pelo professor dignifica o aluno, mas que o próprio aluno tem seu contexto cultural para enobrecer o momento. Resta ter tato para verificar como essa correlação de diferentes conhecimentos poderá ser melhor aproveitada durante as aulas. Cabe ao professor avaliar se a arte, por exemplo, é adequada para determinada turma ou contexto.

Sabemos que a Arte está intrinsecamente ligada ao cotidiano da humanidade, por isso ela seria agente facilitador para crescer novas propostas de ensino.

Ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p.32).

A função de fazer conhecer a arte convém ao professor da disciplina, mas desenvolver as potencialidades trata-se de um trabalho conjunto que vai da escola (estrutura) ao conjunto de docentes, os quais quando alinhados auxiliam a melhor

direção para elaboração do planejamento, de acordo com o que se tem disposto na sociedade em que atuam.

Nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável (BRASIL, 1997, p. 32).

E ainda,

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário, atualizando referências e desenvolvendo sua própria história. A arte torna presente o grupo para si mesmo, por meio de suas representações imaginárias. O aspecto lúdico dessa atividade é fundamental (BRASIL, 1997, p. 36).

Quando o planejamento em sua flexibilidade permite socializar as vivências, a amplitude das referências eleva-se a outros níveis de conhecimento, não somente o obtido no ambiente formal (escola), como também naquelas em que há a abertura de possibilidades da correlação grupal de modo dinâmico.

Outros direcionamentos ao longo do século XX foram sendo tomados sobre como o historiador poderia fazer uma melhor abordagem do ensino de história dentro das aulas, onde os temas são sustentados pelo diálogo com outras áreas do conhecimento como das Ciências Humanas, a Filosofia, a Economia, a Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Lingüística e a Arte. (BRASIL, 1997, p.32). “Temos afirmado que a concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e à de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes. ” (BITTENCOURT, 2008, p. 49) e de como transformamos a produção acadêmica em conteúdo acessível ao mundo dos estudantes, sem deixar de inserir as exigências de um currículo preestabelecido por uma instituição como o Estado, sem deixar de recorrer ao âmbito da comunidade escolar para verificar uma possível proximidade com a decorrente realidade. Circe Bittencourt responde a essa questão da seguinte maneira:

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber a ser aprendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é construído, e a ação docente não se identifica com a de um técnico ou a de “reprodutor” de um saber produzido externamente (BITTENCOURT, 2008, p. 50).

O professor de história ao se deparar com práticas pedagógicas é percebido como um agente em ato coletivo, pois sua ação sempre recairá sobre seus alunos e a avaliação que possa ser tomada a partir de um dado conteúdo. De uma maneira ou outra o grande poder do professor consiste em conseguir trabalhar na coletividade, respeitando a individualidade de cada integrante do processo. Por mais complexo que possa parecer, esse ato torna-se enobrecedor quando aplicado e correlacionado com outras áreas do conhecimento. Então, pode-se dizer que não estamos apenas repassando conteúdos conceituais, e sim gerando conhecimento.

As abordagens explícitas variam no sentido de compor o currículo escolar, mas de uma maneira interligada, devem atender os pressupostos elencados no currículo e dar sentido à vivência escolar.

Na pesquisa histórica podem ser encontradas diferentes abordagens teórico metodológicas. Entre elas, tendem a se esgotar as que procuram explicar a vida social e a dinâmica de seu movimento no tempo por meio de teorias globalizantes, fazendo uso de categorias teóricas abstratas e de métodos hipotético-dedutivos. Têm sido fortalecidas, por outro lado, diferentes abordagens que enfatizam a problematização do social, procurando ora nos grandes movimentos coletivos, ora nas particularidades individuais, de grupos e nas suas inter-relações, o modo de viver, sentir, pensar e agir de homens, mulheres, trabalhadores, que produzem, no dia-a-dia e ao longo do tempo, as práticas culturais e o mundo social (BRASIL, 1998, p.30).

A valorização do ensino voltado à formação ainda no Ensino Fundamental, a qual busca inserir o aluno no mundo do conhecimento exercido por ele mesmo, nos traz uma visão da realidade na qual se faz necessário mostrar uma história de ação de agentes ditos “comuns”, trabalhadores, mulheres, crianças, entre outros agentes que devido à visão do personagem heroico são deixados na tangente.

Fazer entender que a história constituída por todos aqueles que viveram num

determinado período, talvez seja um dos desafios do professor, além do próprio desafio que é desenvolver ao máximo o movimento do conhecimento histórico.

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas têm auxiliado o pesquisador a refletir cada vez mais sobre os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico. Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações complementares e contraditórias, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias (BRASIL, 1998, p.31).

As possíveis propostas de interagir com o currículo escolar, mais o meio vivenciado pelo estudante, geram o fermento para a construção de um meio social onde haja a noção real de que aquele aluno também faz parte presente, pois é responsável por manter um processo constante de conhecimento sobre a história.

Mas como alinhar possíveis currículos que podem parecer distintos dos currículos de História? Isso vai da interação do professor com o conteúdo que ele deseja contemplar. Para tal feito faz-se necessário dominar a área pretendida na aplicação.

Uma possibilidade são os conteúdos de Arte que viabilizam transitar e englobar aspectos previstos em sua grade escolar. Tomamos como exemplo a dança em seus mais variáveis níveis de dificuldade.

A dança é um movimento quase que nato pois,

Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia (BRASIL, 1997, p. 49).

A própria noção de corpo trata-se de um processo natural, da qual toda criança carece para atingir amadurecimento físico.

O reconhecimento do corpo contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança.

(...) o corpo é nossa casa, lugar onde somos plenamente. Comunica-se por expressões, com uma parte ou pelo todo, com ou sem intenção, percebendo ou sem perceber, diz o que somos ou pensamos (GIRARDI *apud* SANTO, 1995, p. 74).

A expressão corporal pode ser observada de modo livre, em outras áreas do conhecimento como Educação Física ou o próprio ensino de Arte. O profissional fará uma análise de acordo com seu entendimento sobre a expressividade do corpo e sua interface com a dança, mas de um modo geral o ato do movimento ritmado passa a ser considerado expressão de dança. Sua execução traz sensações tão peculiares e particulares que somente aquele que se movimenta tem a capacidade de fazer perceber-se. Unindo isso à coletividade, pode-se formar no grupo o movimento e a progressão sobre o sentido do fazer-se conjunto.

A História desempenha importante papel na construção da noção de si mesmo e do ser como sociedade. Esse entrelace pode ocorrer quando há maior conexão com o mundo manifestado pelo estudante.

Essa estrutura cognitiva provém dos passos que são deliberados não somente pelo próprio aluno, mas pelo atuar em conjunto de uma escola e professores comprometidos em observar quais aplicações são mais relevantes para o desenvolvimento de habilidades que auxiliem o estudante no seu cotidiano, pois...

Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro (BRASIL, 1998, p. 30).

Pode-se ainda afirmar que “Hoje em dia a percepção do outro e dos nós, está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. ” (BRASIL, 1998, p. 35). Mas como encarar esse desafio implementando aos conteúdos de história? É tanta diversidade que parece quase impossível ao professor acatar meios que agreguem algo novo e tornem possível experimentar a tão buscada percepção das diferenças, respeitando acima de tudo o caráter humano que essas dessemelhanças trazem. A noção de tempo, ruptura e permanência histórica não deveria ser entendida somente no mundo individual do aluno, mas também em sua coletividade, proporcionando reflexões as quais prevêm a percepção de que só há movimento em comunidade e transformação

social quando existe um conjunto de ações do homem na sua singularidade e que desta há o pertencimento ao coletivo.

A possibilidade de inserir o conteúdo de história que agregue tais valores aliados a outro currículo se mostra na dança, porque de acordo com o PCN de Arte, entendemos que:

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de unificação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997, p. 49).

A história segue o sentido em que o estudante, no seu desenvolvimento, pode se perceber enquanto verifica as mudanças em seu tempo e a ação das transformações ocorridas em seu contexto. O objetivo do professor de história é auxiliar a criança ou adolescente, se isso pode ser aplicado em todas as etapas do ensino, formando um cidadão consciente capaz de opinar em conformidade com seu conhecimento.

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1998, p. 40).

Ao estimular pela possibilidade da arte, inserindo o aluno no mundo da dança, atribuem-se novos significados, não somente ao movimento do corpo, a interação em grupo e ao conhecimento cultural explicitado naquele momento, mas dá-se viabilidade para o autoconhecimento ao ponto que ele passa a conectar os saberes, observando que o conhecimento não está fechado em gavetas e que para acessá-las deve-se fazer uma de cada vez. A aprendizagem passa a ser ramificada nos seus mais variados sentidos e, mais importante: parte do aluno essa visão.

A Base Nacional Comum Curricular- História/ Ensino Fundamental na sua versão final, cita que as diferentes narrativas fazem parte da produção do conhecimento histórico e que o passado deve dialogar com a atualidade (BNCC,

2018). Portanto, trazer a dança como meio de uma narrativa para dialogar com a atualidade é algo que a própria aula se propõe a fazer.

O uso dos PCNS como base não foi invalidado por sua superação como documento normativo da educação nacional. Convém, no entanto, chamar a atenção para o fato de que também a recente BNCC contém elementos teóricos reforçando a proposta.

O documento enfatiza a importância de um procedimento contemplativo em uma sequência que parte do indagar e

Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos (BNCC, 2018, p. 396).

A BNCC elenca questões vistas em outros momentos, não sendo novidade ao professor seu conteúdo norteador, pois durante a formação docente documentos e autores que retratam tais necessidades sempre fazem parte das pautas de discussões relacionadas à educação.

Um dos questionamentos sobre a nova proposta da base trata-se da superficialidade que ela demonstra enquanto aporte para referenciar a aula, e isso interfere também no entendimento sobre o novo modelo de Ensino Médio, no qual as futuras propostas são incertas quanto sua aplicação, fator atribuído também a aplicação de um modelo de aula diferenciada como no caso de ensinar história utilizando como recurso pedagógico a dança. Por isso esse tipo de proposta de aula não necessita apenas de uma grade para se configurar em sala, ela poderá ser utilizada como uma nova forma de trabalho dentro de um novo currículo ou diretriz.

Cada estado enumera, de acordo com a realidade vigente, suas diretrizes para as áreas de ensino e suas competências, mas de modo geral, se nos guiarmos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares, teremos respaldo ao planejar uma aula diferenciada.

No estado de Santa Catarina, nos anos de 2013 e 2014, com o auxílio de uma comissão de professores da rede, reavaliou suas diretrizes de modo que a reelaboração se adequasse às novas exigências educacionais. A caminhada das diretrizes curriculares de Santa Catarina prossegue desde 1988 em um plano que segue sendo atualizado de cinco em cinco anos em média e procura perceber as

mudanças ocorridas na sociedade e como trazê-las para o ambiente escolar. A proposta de debate foi dividida em quatro partes, saindo do micro, para o macro em um encontro entre educadores de todas as regiões do estado.

Primeiro passo: Divisão do grupo de produção por área do conhecimento. Segundo passo: Divisão do grupo das áreas do conhecimento por componentes curriculares. Tarefa: discutir sobre os conceitos/conteúdos inerentes a cada componente e que devem constar no Currículo da Educação Básica (nas escolas que possuem apenas um professor por disciplina, sugerimos que se faça uma reunião com várias escolas para que possa haver a troca de ideias e sugestões). Terceiro passo: Reunir novamente o grupo de produção por área do conhecimento para leitura e discussão sobre o que cada área possui de necessário e importante para constar no Currículo da Educação Básica. Destacar os conceitos que são comuns a todos. Em seguida proceder a reelaboração do rol de conceitos/conteúdos que devem constar no Currículo, por área do conhecimento. Quarto passo: Reorganização dos grupos de trabalhos, agora com participantes de cada área do conhecimento mais os representantes da Educação Infantil e Séries Iniciais, num total de 10 pessoas (que juntos formam o percurso formativo da educação básica). A tarefa é discutir e garantir a inserção das diversidades no percurso formativo (SEDSC, 2014).

Um dos grandes propósitos desta revisão foi trabalhar pela diversidade que nos deparamos em sala de aula, tanto que seu documento se dedica a mostrar a necessidade de ensinarmos por este viés.

A concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença. O conceito de comum se associa à noção de universal, coadunando com a perspectiva dos aprendizados de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, na esteira da noção de patrimônio cultural que merece ser partilhado. Articulado a isso, a noção de diferença também foi incorporada. Nessa direção, ao longo das últimas duas décadas, no Brasil, políticas públicas em educação vêm sendo firmadas com o intuito de reduzir as desigualdades no percurso educacional entre todos os segmentos sociais. Nos movimentos curriculares desencadeados nos últimos 25 anos em Santa Catarina, algumas dessas questões já apareciam. Mas, é após a abertura política e no processo legislativo decorrente da democratização, que a Educação Básica como um direito desponta ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade. Assim, atender aos chamados da sociedade para atualizar a Proposta Curricular do Estado Santa Catarina é necessariamente responder a essas demandas e tensões, que culminam com a construção de um Sistema Nacional de Educação (PCSC, 2014, p. 53).

A diversidade citada é representada no respeito mútuo às diferentes culturas e meios sociais em que o aluno está inserido e

Portanto, a valorização das diferenças étnicas e culturais, por exemplo, não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade de todo ser humano, sem qualquer discriminação (PCSC, 2014, p. 54).

O texto ainda mostra que ser uma escola estruturada na diversidade, não é trazer somente aquele excluído da sociedade, mas também buscar observar o processo de transformação que cada ser humano carrega ao longo de sua caminhada escolar, percebendo que “[...] tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.” (BRASIL, 2013, p. 16) ou como disseram os elaboradores catarinenses,

A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar (PCSC, 2014, p. 56).

A área de humanidades, prevista no documento, coloca a experiência como ato de descobrir um mundo aberto às múltiplas ações do homem que originam o processo de construção histórica.

Essa experiência pode se dar, ainda, por meio da análise e compreensão de outras sociedades com outros hábitos de vida, relacionando as diferentes técnicas e níveis de conhecimento, bem como a forma e uso da natureza, em lugares e épocas distintos dos nossos modos de vida (PCSC, 2014, p. 140).

A criação de uma identidade com a qual o sujeito se identifique também cabe à escola, bem como disseminar outras formas de se perceber e se reconhecer. O professor que media tal avanço deve ter noção de diálogo com outras ciências, as que deem espaço para um trabalho interdisciplinar.

À medida que as Ciências Humanas dialogam, também, com as demais áreas do conhecimento, contribuem para que os sujeitos da aprendizagem se constituam cada vez mais conhecedores de seu mundo e da totalidade do mundo, como alguém que se insere e age em sociedade, a partir da própria realidade (PCSC, 2014, p 141).

2. A DANÇA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE

A proposta de ensinar história por meio da dança procura inserir o aluno o mais próximo do conhecimento, de forma que ele compreenda o conteúdo por meio dos mais variados aspectos dentro da abrangência da aula pretendida. Tomamos como condutora a interdisciplinaridade que o PCN de História e outros documentos, os quais possibilitam atuar em aula no contexto da dança, sendo que o professor não precise se prender às questões necessárias ao professor de Dança, Arte ou de Educação Física e sim, atinar-se no quesito aprendizagem, pois os próprios documentos garantem tal liberdade ao professor de história.

- Reconhecer que o conhecimento histórico faz parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades conflitos e contradições sociais;

O fato de aproveitar o documento dos PCN'S, tanto de História quanto o de Arte, exige responsabilidade no que se refere às práticas exercidas, levando à necessidade de verificar se são condizentes os objetivos do currículo com o que se pretende aplicar.

Os objetivos de Arte, quando referenciados como manifestação coletiva, vão ao encontro do propósito do trabalho de ensinar história por meio da dança. Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e desempenho motriz de cada um:

- Improvisação e criação de sequência de movimento com os outros alunos.
- Reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos.
- Integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos.
- Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais

(BRASIL, 1997, p. 51).

As características da dança utilizada nesta pesquisa determinam como será organizado o contexto de história para a aplicação dos movimentos. Percebemos que em todas as formas de movimento, sempre há o conceito estético da dança que elenca o ato de mover-se.

Esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. É igualmente uma concepção metodológica de ensino de História que incentiva o docente a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes e que valoriza reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno (BRASIL, 1998, p. 47).

A dança está intimamente ligada a uma das características do povo brasileiro. Percebemos nas manifestações culturais a alegria de expressar sua tradição por meio de ritmos que unidos aos gestos dão sentido ao movimento. É como se tivéssemos certa malemolência que nos permite mexer ao compasso da musicalidade.

Podemos observar na história cultural brasileira, traços que nos remetem a memórias de um passado que continuam vivas no presente. A identidade cultural brasileira possui símbolos que são reflexos do compartilhamento conjunto das relações sociais e comunhão de valores herdados por membros da sociedade que se mantém guardadas no patrimônio histórico cultural (ALVES, 2013, p.2).

A dança é uma manifestação permanente que passa suas tradições por gerações, não somente na cultura brasileira, mas também na cultura de vários povos. Ela como movimento ordenado e rítmico, tem por base as manifestações biológicas dos seres humanos e animais. Referindo-se aos animais, podemos observar que a própria natureza gera a dança para a permanência das espécies, é como olhar o avestruz e sua dança com asas rítmicas, fazendo parecer um verdadeiro bailarino (ELLMERICH, 1964).

O imaginário humano remonta grandes rodas com pessoas dançando em torno do fogo, como se a dança já estivesse preestabelecida nos corpos humanos, mas houve um processo de evolução da complexidade do ato do movimento rítmico

do corpo.

Antes de ascender a um palco para fazer-se dança artística-teatral, o movimento dançado foi primeiro transbordamento emotivo, manifestação desordenada dos temores, afetos, iras e recusas, sem outra organização que a imposta pela própria estrutura do corpo e sem outra particularidade, possivelmente, que uma apaixonada atração pelo ritmo (OSSONA, 1988, p. 42).

As provas que temos sobre as origens dos movimentos em prol do sagrado estão registradas em cavernas, nas pegadas deixadas na argila que tecnicamente seriam feitas com o pé esquerdo. A falta de material que retrate mais sobre esse período traz estes dados como provável tipologia do movimento.

Os períodos datados, que remontam a mais ou menos em 14000 anos, mostram a ação dança, porém muitos registros são datados de períodos bem específicos como o madaleniano¹ que tem sua icnografia orquéstica² e o possível restante está disperso pelo mundo, mas tem um maior referencial icnográfico.

O homem evoluiu e com ele a dança, tanto em seu conceito como na própria ação de mover-se e no desenho espacial. Esta forma vai revelando, através da história, a mutação social e cultural e a relação do homem com a paisagem, marco geográfico que lhe impõe distintos modos de vida (OSSONA, 1988, p.43).

A história que envolve o movimento traz grande riqueza cultural. Ela propicia a noção de evolução e conhecimento dos corpos humanos e como eles se portavam perante aos seus rituais, sejam eles religiosos, de caça ou de reprodução.

De acordo com Curt Sachs (*apud* ELLMERICH, 1964), sua cronologia está disposta em:

- Danças circulares, sem contato corporal entre participantes.
- Danças de imitação animal
- Danças convulsivas
- Danças em serpentina

¹ [Do lat. Magdalena, f. latinizada do top. La Madeleine, sítio arqueológico de Dordonha (França), + -iano.]

1. Geol. Período geológico que corresponde à última parte do paleolítico superior, e que teve a duração aproximada de oito milênios; MAGDALENENSE

Relativo ao sítio arqueológico La Madeleine, onde foram descobertos, pela primeira vez, materiais arqueológicos do período plistoceno

[F.: Do fr. magdalénien (do top. La Madeleine, França).]

² Documento que caracteriza a época Paleolítica e, mais precisamente quanto aos três primeiros, a cultura madaleniana[...] Bourcier(1987,p.4)

Danças eróticas
 Danças em círculo duplo
 Danças funerárias
 Danças com máscaras
 Danças aos pares(casal)
 Danças em diversos círculos
 Danças em que homens e mulheres se colocam em linhas opostas
 Danças em pares mistos
 Danças de pares abraçados
 Danças de ventre

Faz-se indispensável compreender o desenvolvimento da cronologia da dança, pois cada povo conferiu significações aos movimentos, que se tornaram mais complexos, desde os passos executados em solo aos grandes grupos organizados com coreografias mais elaboradas apresentadas em grandes espetáculos, mas todos em geral, tinham finalidades bem específicas em seu início, que de acordo com (ENGEL *apud* ELLMERICH, 1964, p.14) provinham das:

Danças religiosas, para adorar ou aplacar a divindade, ou excitar o êxtase espiritual dos bailarinos. Danças guerreiras, para intimidar o inimigo ou incutir uma maior agressividade nos bailarinos. Danças profanas, para fomentar as relações sexuais ou incitar paixões entre os bailarinos. (ELLMERICH, 1964, p.14)

O interesse não é a referência ao ato de incitar o bailarino, e sim darmos ênfase a conotação de sagrado, guerreiro ou profano.

Nos sacrifícios, dança-se para satisfazer os deuses; dança-se ao redor dos anciãos para que transmitam sua sabedoria; dança-se ao redor dos enfermos para afugentar seu mal e ao redor dos mortos para que seus espíritos, satisfeitos, se afastem (OSSONA, 1988).

Como uma analogia eloquente, é preciso notar que em qualquer parte do mundo em qualquer época, inclusive na nossa, as danças sagradas, através das quais os executantes pretendem colocar-se num estado em que acreditam estar em comunicação imediata com um “espírito”, se executam através de giros. Os xamas, lamas, dervixes, exorcistas mulçumanos, feiticeiros africanos, giram sobre si mesmos em seus exércitos religiosos, o que os leva a um estado de

transe provocado pela dança, como o do dançarino de Trois-Frères³ (BOURCIER, 1987, p. 07).

Cada povo com seus costumes e ordem social do clã, tinham movimentos peculiares, como por exemplo, os clãs patriarcais e guerreiros, ao seguir rumo à caçada gesticulavam em danças mímicas imitando o próprio movimento da caça, demonstrando posicionamento mais “violento” e com maior imposição. Pintadas em cavernas, mostravam algumas imagens de homens usando trajes típicos, onde “[...] é uma roupa proposital, inabitual e, portanto, cerimonial ou ritual, constatação reforçada pelo detalhe do órgão sexual masculino” (BOURCIER, 1987, p. 07) já os de cunho matriarcal, são danças mais tranquilas com movimentos mais leves, característico de pastores e agricultores.

Como requisitos usavam-se jóias e máscaras. Cantando, com bater das palmas das mãos, estalando os dedos ou batendo taquaras no chão, movimentam as danças. Mais tarde surgem os primeiros instrumentos de percussão – tambores feitos de troncos de árvores, cabaças esvaziadas e cheias de pedrinhas ou sementes – seguidas por instrumentos de sopro – flautas rudimentares, feitas de bambu ou ossos, e trombetas de chifres (ELLMERICH, 1964, p. 14).

A chamada “cerimônia dançada” em alguns casos era uma projeção feminina em seu sagrado para buscar a fertilidade e a própria fecundidade. “Na dança imita as fases da lua para que esta influa beneficemente sobre as mulheres grávidas, as fêmeas prenhes e as sementes” (OSSONA, 1988, p. 43).

O feminino trazia a fertilidade e a reprodução na representação dos movimentos, um ato cultural passado de geração em geração nos grupos pertencentes aos nômades, os quais deixaram como resquícios da dança, os ciganos que têm como pertença não pertencer a uma dança própria, mas por onde passam o escambo de movimentos originários da região (OSSONA, 1988).

As modalidades ciganas resultaram muito atrativas para os camponeses dos lugares nos quais os ciganos se estabeleceram e as imitara a um ponto tal que, com o tempo, chegaram a confundir-se com elementos intrínsecos das danças folclóricas. (OSSONA, 1988, p. 44)

As danças folclóricas fazem permanecer a cultura popular e propagar as

³ Pintura rupestre de um dançarino, encontrada em Trois-Frères (Bourcier, 1987)

tradições locais. Muitas vezes elas são modificadas ao longo de sua história, mas sua finalidade sempre será a mesma: passar para as gerações futuras a importância cultural expressada no movimento musicalizado.

Ao tratarmos do termo “cultura”, embrenhamo-nos em alguns aspectos sobre seu entendimento.

Segundo o conceito original, a “cultura” seria um agente da mudança do Status quo, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal (BAUMAN, 1999, p. 07).

Porém houve certa erudição do entendimento sobre cultura e ela passou a ser um meio normatizador de formas de comportamento da sociedade, principalmente daqueles que estavam fora dos padrões dos grandes centros urbanos europeus.

O nome “cultura” foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar “o povo”, ou seja, os que estão na “base da sociedade”, daqueles que estão no topo. A “cultura” era associada a um “feixe de luz” capaz de “ultrapassar os telhados” das residências rurais e urbanas para atingir os recessos sombrios do preconceito e da superstição que, como tantos vampiros (acreditava-se), não sobreviveriam quando expostos à luz do dia (BAUMAN, 1999, p. 07).

A cultura era mais uma intenção Iluminista de “educar o povo” para comprometer-se às intenções do Estado, do que efetivamente o significado da sua palavra, que provém do sentido de cultivar, uma referência aos agricultores. Nesse sentido cabia aos educadores e estudiosos da época os quais se sentiam detentores de todo o conhecimento, repassar o que era entendido por serem cultos ou terem cultura. (BAUMAN, 1999). No entanto, a história da cultura popular foi deixada aos amantes de antiguidades, folcloristas e antropólogos (BURKE, 2005).

Nesta linha do conhecimento nem todos os pesquisadores sociais almejavam o conceito de cultura pelo erudito, havia aqueles chamados de românticos que percebiam a cultura como algo também do povo. “Os intelectuais românticos valorizaram de forma positiva a cultura popular em um momento em que a repressão sobre ela se intensificou no final do século XVIII e início do século XIX.” (CATENACCI 2001, p. 28).

A tradição pode ter múltiplas faces e coexistir em uma sociedade. Ela não é feita de permanências e sim de rupturas do que considera tradicional por parte de um grupo. (BURKE, 2005). As transformações da manifestação cultural de uma sociedade podem sofrer rejeição por parte dos que tendem a considerar a preservação de alguns hábitos que por muitas vezes só existem no imaginário, ou que sofreram mutações muitas vezes não percebidas.

Alguns folcloristas eximem a ideia de rompimento do que consideram por tradição e mantêm, a seu ver, viva a essência de onde vivem ou de onde seus antepassados viveram, mas sabemos que é inerente ao tempo as transformações, principalmente no que diz respeito às manifestações da arte como a dança. De acordo com Luyten,

Na vida de todos nós existe muita coisa que podemos qualificar de folclore. Mesmo entre os habitantes urbanos. Também temos nossas superstições, usos e costumes (modas de vestimenta, etiqueta social etc.), cerimônias (casamentos, batizados, formaturas, festas cívicas) e assim por diante. Apenas como classe dominante, não gostamos que o nosso comportamento social ditado pelos costumes e tradições seja chamado de folclore (1988, p.8).

Para dar maior alinhamento ao que se entende por folclore, basta compreendermos o sentido da palavra, que significa: “saber do povo” (*Folk- povo / lore-saber*). Alguns órgãos como a UNESCO e grupos de estudos voltados ao folclore, delimitaram o que seria o entendimento sobre este termo. De acordo com a Comissão Nacional de Folclore:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO (UNESCO, 2005).

A expressão aqui referenciada parte da dança. Entende-se dança folclórica como a expressão de um determinado povo, sendo passível de alterações e variações em ritmo, movimento e contextos. Sabendo-se disso, acertado dizer que as danças folclóricas não são estáticas devido às modificações ao longo do processo histórico de cada sociedade, porém confere-se a elas a tarefa de trazer tradições e

resquícios do meio representado pela arte do movimento.

Há algo a levar em consideração sobre as danças folclóricas: sua habilidade de deixar leve sua passagem aos que aprendem, pois ela não exige a técnica de um profissional. Apenas devem-se observar seus aspectos para não perder suas principais características. “A dança folclórica é, deste ponto de vista, uma história dinâmica e condensada da cultura, ao mesmo tempo em que um produto cultural da história” (OSSONA, 1988, p. 72).

O enriquecimento das danças folclóricas se dá pela fusão cultural de outras nações utilizando como meio o comércio, as guerras ou a exploração de novos territórios. “Invasores e conquistadores deixaram marcas do seu passo, legando seus contos, danças e costumes, ao mesmo tempo em que recolhem influências e material similar, que levarão para sua terra” (OSSONA, 1988, p. 72). As danças em um corpo coreográfico que tentam preservar características folclóricas seguem três classificações:

1. Danças folclóricas propriamente ditas, que têm sua origem em cerimônias de ritos tradicionais pertencentes a um estrato popular.
2. Danças populares, que o povo dança em toda ocasião feliz. Pela sua antiguidade, a origem destas danças é indecifrável; adotam formas e estilos próprios de cada região e não tem tradicionalmente relação com cerimônias.
3. Danças popularizadas, provenientes de meios aristocráticos, criadas pelos mestres, adotadas pelo povo e quase de imediato adaptadas por ele (OSSONA, 1988, p. 69).

De qualquer modo a dança folclórica ocupa a categoria popular, uma vez que se encarrega de relembrar acontecimentos, festejar o sagrado e significar a cultura local às novas gerações por meio dos movimentos.

Cada gesto dentro da dança folclórica possibilita uma leitura sobre ela e ainda uma determinação de acordo com o espaço geográfico no qual foi criada aquela dança. As definições vão de velocidade do movimento ao clima em que se dispõe a dinamicidade do ritmo. “Os movimentos do homem são de forma geral influenciado pelo terreno em que vive, e muito cedo esta forma total de mover-se é refletida também na ação dançada” (OSSONA, 1988, p. 71).

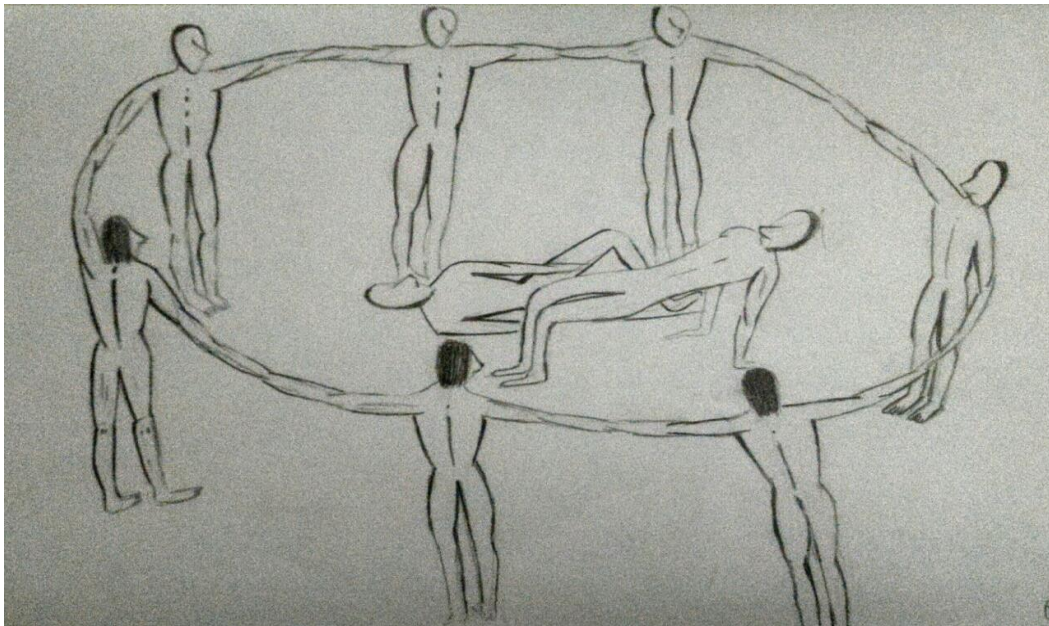
Os movimentos que caracterizaram as premissas de dança no coletivo foram os círculos. Em várias pesquisas aponta-se a presença de formas circulares que representariam sentido de dança. Na ordem circular não havia uma predeterminação sobre o gênero que deveria se dispor na roda, simplesmente eram

misturados homens e mulheres para exercer a finalidade.

Historicamente as primeiras fontes sobre o movimento em roda na dança são da Rosa de Addaura (pinturas em paredes de cavernas) nas quais os movimentos vão da direita para esquerda como se fossem rumo aos astros (Sol e Lua), tal constatação se trata apenas de uma hipótese, pois os documentos que envolvem esta, ainda são escassos (BOURCIER, 1987).

Data de 8000 a.C., portanto do mesolítico, quando as representações de grupo começam a ser frequentes, esta cena gravada na gruta de Addaura apresenta uma roda de sete personagens dançando em torno de dois personagens centrais que se contorcem no chão- um deles parece estar na disposição de ponte. Estes últimos são itifálicos, enquanto os outros não o são. Todos estão nus, mas usam máscaras com o focinho pontudo, frequentemente encontradas nas figuras parietais- mesmo naquelas que não indicam movimento- e que não representam um animal claramente determinado. (BOURCIER, 1987, p. 08)

Figura 1: Representação da primeira formação em círculo datada de 8.000 a.C



Fonte: (OSSONA, 1988, p. 82)

Os círculos apresentam uma dinâmica de continuidade entre o grupo, animadores no centro conduzem os movimentos e certo abandono do singular para a pluralidade da dança exigida no grupo (BOURCIER, 1987). O chamado abandono do singular não significa deixar de compreender sua identidade, mas criar características que remontem uma situação de tradição e preservação do sentido

cultural da dança.

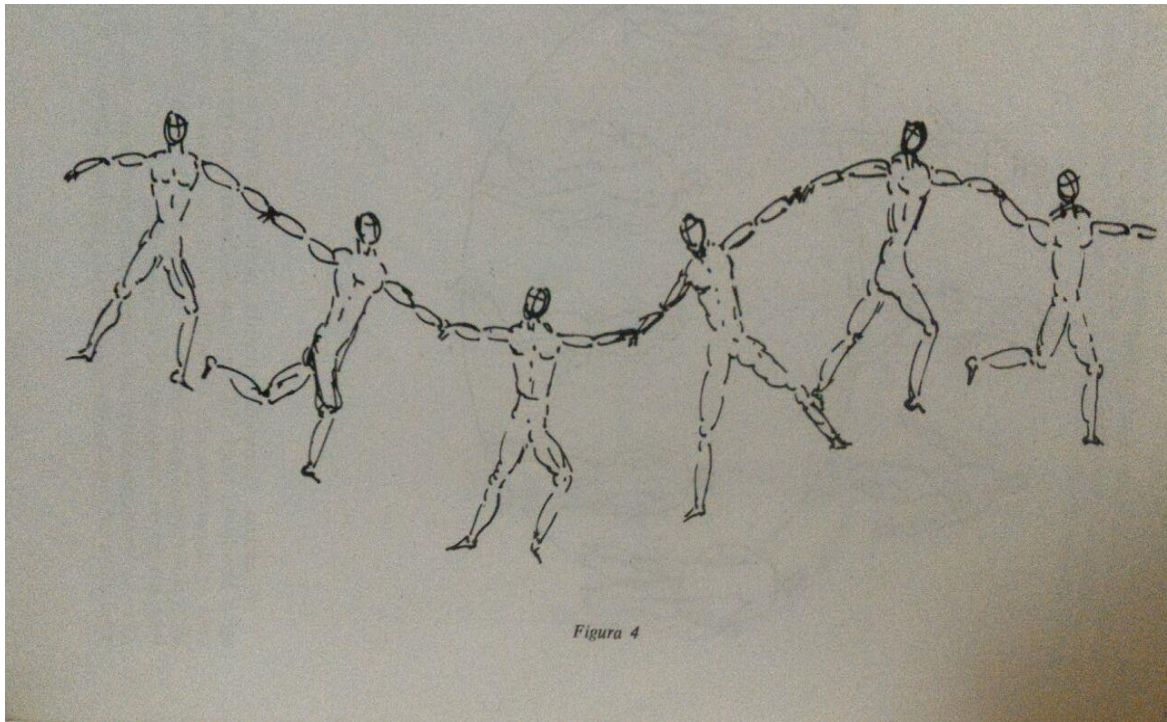
Nessa formação desenvolve-se a primeira dança do homem, que não é nesse nível uma atividade a ser realizada, mas uma forma de viver, um sinônimo da vida em seus mais elevados estados de amor, trabalho e religião, que em sua mente estão estreitamente inter-relacionados e fundidos (OSSONA, 1988, p. 44).

O uso de máscaras como padrão de um rito religioso foi substituído pelo uso de maquiagem; e outras alegorias deram personificação nas danças voltadas ao sagrado, mas o que realmente cria a fixação de movimentos típicos, é a criação das cidades e a produção agrária no neolítico, fizeram com que seus sacerdotes ficassem responsáveis pelos ritos e de lembrarem a importância da união da sociedade ali estabelecida, para celebrar as colheitas em nome dos totens, originando danças e ritos fixos de cada região (BOURCIER, 1987).

A formação circular era voltada ao sagrado, uma dança onde não se pode quebrar a corrente, porém com o excesso de pessoas para realizar tal movimento coreográfico, quebra-se o círculo e forma-se uma cadeia. O guia da dança deve estar sempre disposto para trocar com o dançarino seguinte, elementos simbólicos que dão liberdade a uma das mãos, mas por questões ainda não estudadas esses símbolos foram trocados por lenços (OSSONA, 1988).

[...] o dançarino deve transmitir com seus movimentos são neste período sumamente amplos; no entanto, não economiza seu esforço por meio de um traçado direto, mas pelo contrário, a cadeia move-se em forma serpenteante. Este desenho, que faz arcos ondulados em curvas surpreendentes, tem por função desorientar os maus espíritos que desta maneira não poderão somar-se aos dançantes. (OSSONA, 1988, p. 45)

Figura 2: Formação de cadeia



Fonte: (OSSONA, 1988, p. 82)

As modificações da dança estão retratadas em documentos datados dos períodos médio-orientais, com as evidências icnográficas da orquéstica em artes na cerâmica ou em artes plásticas (BOURCIER, 1987).

Existem poucos registros sobre os grandes impérios, além das cerâmicas como a de Samara⁴, como o Sumer, mas sabemos que a cultura dos impérios mesopotâmicos, deixou seu legado orquético.

Mais interessante é a cerâmica que nos apresenta fileiras de dançarinos estereotipados; melhor ainda é um pedaço de louça do Louvre, um fragmento de um coro de mulheres, cobertas por longos véus, que se dão as mãos para dançar em roda (BOURCIER, 1987, p. 13).

Essas comprovações dão maior abertura para acreditar que os estilos dos movimentos foram repassados entre os povos e adaptados de acordo com a região as quais pertenciam, sendo necessário lembrar que cada povo cultuava suas divindades, mas isso não era empecilho para intervenções e apropriações de

⁴ Datada do Império Sumer, contém bordas decoradas com frisos muito típicos de fileiras de dançarinos” estenografados” (Bourcier,1987)

outros povos.

Uma das sugestões do autor Bourcier, tratam-se de uma pesquisa detalhada em museus de Teerã, Bagdá e Alepo, que datam a origem de muitas outras danças, pois o autor descreve que em uma era mais tardia (quase em nossa era) foi encontrada uma haste de estande, uma denominação dada pelos arqueólogos, que tem por característica quatro dançarinos com joelhos flexionados, braços erguidos e mãos unidas, sugerindo semelhança a um movimento, entendido como solto e leve, sugerindo um ritmo cósmico voltado ao sol.

Mais tardiamente os Hebreus também fizeram referência a danças, chamada de “dança manca” encontrada no livro dos *Reis* (XVIII,21) proveniente de uma tradução grega de *oklazein que* foi traduzida para o hebraico como *hebraicopisseah*; e que significaria acocar-se, ou seja, também uma dança com os joelhos flexionados (BOURCIER,1987).

Muitos desdobramentos fazem parte dessas danças, mas algumas semelhanças são lançadas nos ritmos com movimentos que se embalam no coletivo, em especial os procedentes do Oriente Médio. As histórias sobre o surgimento de algumas danças folclóricas, quase lendas, nem sempre têm determinada sua real origem. Sabemos das histórias passadas de gerações para gerações, tanto a história oral, quanto a icnográfica (gera as possíveis comprovações e interpretações) e a própria dança que remonta ao passado.

As danças folclóricas podem ser identificadas por sua região de origem, pois os passos possuem tipologias bem específicas, facilitando a leitura dos observadores e passíveis de estudo.

Nas regiões em que existem bruscas mudanças de temperatura, fazendo muito calor durante o dia e muito frio durante a noite, os passos são fortes e débeis, com marcações de pés muito parecidos com o sapateado (OSSONA, 1988). Além das condições climáticas, as geográficas também contribuem na montagem das figuras que compõem as coreografias. Os movimentos do homem, de certa forma, eram influenciados pelo terreno em que se vive, e muito cedo esta forma total de mover-se é refletida também na ação dançada (OSSONA,1988).

Nas planícies férteis, os movimentos da dança dirigem-se para baixo, como se a terra retivesse os pés do dançarino: da mesma maneira que seu trabalho está ligado ao solo, raramente os pés se levantam, e se o fazem é certamente para cair com maior força.

Quando o dançarino se descola, geralmente volta em pouco tempo ao ponto inicial está determinado por uma roda muito fechada, na qual todos os dançantes matem-se fortemente presos pelos cotovelos, ombros, cintura ou polegares (OSSONA, 1988, p. 71).

Alguns desses aspectos foram incorporados por outras regiões, dando origem a outras danças que traçaram demarcações similares enquanto características de movimentos. O tipo de terreno influenciou na organização de passos e a disposição daqueles que a dançavam.

Nas zonas de terreno ondulado, as danças são mais deslocadas. Os passos se deslizam sobre a superfície, e a formação de roda costuma-se a transformar-se numa cadeia; tanto esta formação como a anterior pertencem algum tipo de coreografia que não admite nenhuma improvisação (OSSONA, 1988, p. 71).

Uma dessas danças é o Dabke, onde sua origem está em contos populares, mesclados com a função da união na força do trabalho, e o agradecimento ao momento provindo da ajuda voluntária de homens dispostos a ajudar uns aos outros. No entanto, só temos essas histórias passadas de maneira oral e alguns arquétipos já citados que podem dar mais veracidade a sua origem.

O Dabke pertence ao folclore libanês e sua possível origem fica ao norte do país, porém Síria e Palestina também fazem do Dabke uma dança típica de suas regiões. A palavra Dabke, significa “Bater no chão com o pé”. (NABAK, 2013)

[...] é originária dos movimentos com os pés, que os homens realizavam nos telhados das casas, cobertas com lama, para compactar as rachaduras causadas pelas chuvas do inverno. Mais tarde, um rolo de pedra substituiu os homens que, no entanto, já acostumados, continuavam a dançar nas ruas das aldeias. (NABAK, 2013, p. 49)

As casas eram muito simples. Algumas tinham formato de prédios como na Síria, nas quais o terraço servia para hospedagem de mercadores ou visitantes (HOURANI, 1991), por isso sua sustentação superior deveria evitar rachaduras causadas pelo frio e chuvas do inverno e, portanto, a necessidade de se compactar melhor o barro colocado no teto.

Fazem parte do Dabke passos fortes e bem delimitados, diferentes dos passos de outras danças que exigem certa delicadeza, pois está diretamente ligado ao solo, já que o labor de bater os pés para firmar o teto das construções, desceu

das casas e foi ritmado ao som de instrumentos de percussão que estão nos passos mais simples o “Baalbakiye” (06 tempos) ou ainda o “Bedáuiye” (10 tempos) (NABAK, 2013).

Possui um figurino bem colorido, as mulheres usam vestidos, uma espécie de túnica ou utilizam calças por baixo de vestidos, lembrando-se do uso de joias, véus, faixas ou um chapéu em formato de cone na cabeça.

Os homens dançam tradicionalmente com calças largas chamadas “cheruél”, com coletes de várias cores com uma faixa vermelha na cintura (não há definição sobre o significado desta), com chapéus avermelhados ou turbantes em suas cabeças. (NABAK, 2013).

Essa definição de figurinos deve ser utilizada em apresentações de cunho competitivo ou festas mais formais, o Dabke permite a participação de todos, sem distinção de idade, ou vestimenta, no caso de festas de casamento, brincadeiras com a própria dança, ou festas em geral, típicas desses povos a vestimenta é bem democrática. Dentre as exigências da dança destaca-se o compasso que deve estar sempre alinhado às batidas e que a pessoa mais velha esteja na ponta, rodando de preferência um lenço, para sinalizar a condução da cadeia que é formada.

Figura 3: Representação de um movimento do Dabke.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, produzido pela aluna Maria Eduarda Sell, 2017.

Para o dançarino e pesquisador em Dabke, Tufic Nabak define esta dança em uma frase: “A roda de Dabke nunca se fecha, pois sempre cabe mais um!” Ou seja, ela é uma dança que procura envolver todos os presentes naquele contexto, podendo ser executada com movimentos típicos e fáceis que buscam colocar os mais diversos tipos de corpos para moverem-se.

3. A DANÇA COMO OBJETO PARA ENSINAR HISTÓRIA.

Ao delimitar o que se pretende trabalhar em sala de aula, precisamos fazer uma pesquisa atenciosa sobre o conteúdo a ser aplicado. No caso desta pesquisa o tema escolhido foi a Mesopotâmia e dentro dela, a questão da força de trabalho. Para alcançar os objetivos lançados no planejamento, selecionamos textos, material visual e a prática lúdica do Dabke. A comparação da dança supõe o entendimento de sua origem e nela a influência da agricultura.

Este capítulo propõe o roteiro para uma aula cuja variação de aprofundamento destina-se para 6º ano ou 1º ano do Ensino Médio, na qual a bibliografia serve de referencial para a preparação de aulas com o uso de materiais paradidáticos e didáticos e só secundariamente a bibliografia acadêmica, pois essa seria a forma de estar mais próximo a realidade do professor. Utiliza-se a agricultura como influencia na criação da dança em estudo, porque como vimos ao decorrer do texto, esse é o maior indício de seu surgimento, pois o homem está ligado a terra, sobrevivemos dela desde que nos entendemos como sociedade organizada, seja na caça, coleta e na tão revolucionária agricultura. Nosso contato com o solo nos fez crescer, criar novas chances para sobreviver aos mais diferentes tipos de regiões ainda não exploradas deste planeta. Uma das possíveis origens da agricultura foi a observação do homem em relação a natureza.

Um grão caído na terra começa a germinar e é observado em seu crescimento por algumas mulheres que estão coletando na área: aí temos, provavelmente, o ponto de partida da transformação [...] (PINSKY, 2011, p. 53).

A organização dos povos passou a se moldar de acordo com o plantio e colheita que, por sua vez se ajustavam com o clima de cada região.

Os produtos cultivados variavam de região para região com a natural predominância de espécies nativas, como os cereais (trigo e cevada), o milho, raízes (batata-doce e mandioca) e o arroz, principalmente. Uma vez iniciada a atividade, o homem foi aprendendo a selecionar as melhores plantas para a sementeira e a promover o enxerto de variedades, de modo a produzir grãos maiores e mais nutritivos do que os selvagens. (PINSKY, 2011, p. 48)

Segundo a grande maioria dos pré-historiadores, a origem da agricultura se deu no Crescente Fértil, região rica em rios, banhada parcialmente pelo mar, que lhe garante ventos úmidos e com um solo variado. Esta região serviu para o desenvolvimento de diferentes civilizações e formas de organização da sociedade.

Os historiadores designam pelo nome “Crescente Fértil” uma faixa de território que se estende desde o Egito até o Golfo Pérsico, que abrangia, na Idade Antiga, os territórios da Palestina e da Mesopotâmia. Em toda região surgiram impérios com base econômica na agricultura com processos de irrigação. (FERREIRA, 1995, p. 09)

O processo agrícola potencializou ainda mais essa região, pois as negociações entre diferentes partes de todo Crescente, geraram a necessidade de comercializar para prover o desenvolvimento das diferentes sociedades.

Os contatos políticos, econômicos e culturais que ocorreram entre as civilizações que existiram no Crescente Fértil resultaram em uma certa uniformização das culturas que nele tiveram desenvolvimento (FERREIRA, 1995, p. 09).

O sentido de “uniformizar” alguns aspectos culturais, não significa uma sociedade homogênea, até porque seria impossível tal situação devido à grande extensão territorial ali representada e a diversidade nos meios da organização social.

Algumas apropriações culturais generalizadas começaram da fusão dos territórios por meio das guerras e por vias do comércio, por exemplo. O transporte de produtos para o escambo ou venda em algumas regiões que não tinham tantas opções ou nas quais não havia a possibilidade de produção da lã, artefatos de luxo bem como alimento bovino e algodão, promoveu o contato entre distintos povos (CARDOSO, 1988).

Os caminhos seguidos para o transporte de produtos rumavam por estradas montanhosas, sendo de difícil acesso e muito lento, geralmente puxados por asnos ou via canis, mar e rios com pequenas embarcações que pouco podiam levar. (CARDOSO, 1988)

A força dos rios Tigre e Eufrates dirigia o cotidiano dos povos que seguiam os

para sua sobrevivência. Das aproveitava-se das cheias para desviar água aos canais de irrigação e das secas e o do baixo nível dos rios, para semear as plantações que garantiriam o alimento por grande parte do ano.

Praticava-se a coleta em terras pantanosas, especialmente para obtenção do junco, que, além de ser usado em cestas, barcos, cordas e cabos de ferramentas, constituía o material de construção, por excelência, de cabanas rurais. A argila era também matéria-prima essencial, usada na fabricação de cerâmica e tijolos (CARDOSO, 1988, p. 39).

Ao tratarmos da agricultura, em seus mais variados períodos e espaços, percebemos que a coletividade está presente no que se refere à força de trabalho. É impossível trabalhar no campo sem a cooperação da comunidade.

As obras de proteção e de irrigação exigiam, para serem construídas, limpas e conservadas um esforço coletivo; e o seu uso devia ser regulamentado e disciplinado por lei (CARDOSO, 1988, p. 33).

As cheias dos rios serviam também para produzir a base das casas e futuros consertos nas rachaduras das paredes, mas não era apenas um ato isolado de fabricação de tijolos e remendos provindos do barro, isso se tornou um evento musicalizado criado na coletividade, daí parte o movimento de bater os pés no barro ou no chão para firmá-lo, dando origem ao Dabke.

A especificidade de localização próxima dos rios, contribuiu para a formação cultural de cada povo tal qual como conhecemos. As civilizações mais antigas como Índia, China, Egito e Mesopotâmia contribuem como bons exemplos de como ocorreu a formação das primeiras sociedades sedentárias via agricultura.

Cada grupo, a partir do número de seus membros, condições geoclimáticas, fauna e flora naturais, matéria-prima disponível, além de outros fatores, estabelecia sua especificidade cultural concretamente construída (PINSKY, 2011, p. 39).

A “Terra entre rios” conforme se conhece a Mesopotâmia tem uma estrutura irrigada por rios muito importantes, os Tigre e Eufrates e,

[...] pode ser dividida em duas partes, respectivamente a noroeste e a sudeste do ponto em que ambos mais se aproximam: A Alta Mesopotâmia e a Baixa Mesopotâmia (CARDOSO, 1988, p. 29).

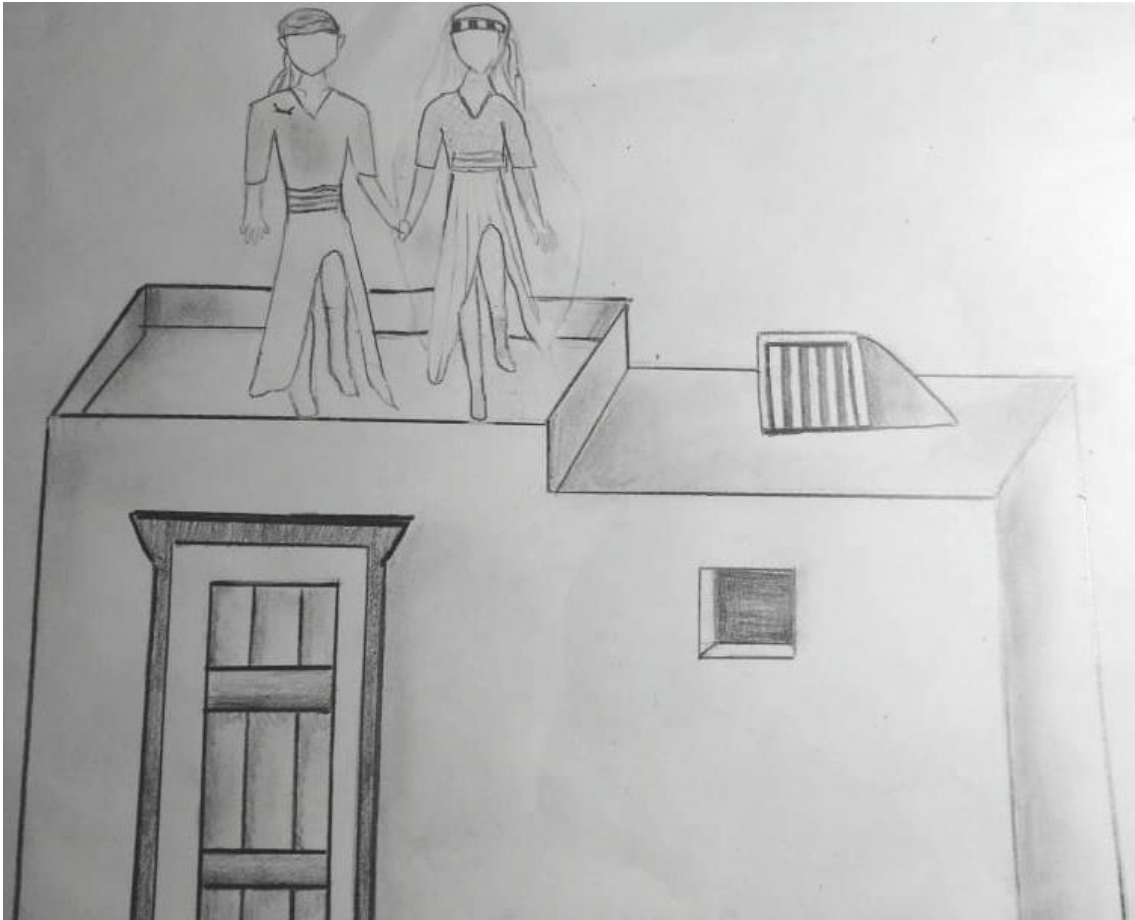
Existe uma diferença no tempo de povoamento de cada região: a Alta Mesopotâmia habitada desde os tempos remotos da pré-história e a Baixa Mesopotâmia, por questões climáticas e meios de produção da agricultura, foi habitada por volta de 5.000 a 3.000 a.C (CARDOSO,1988).

As duas regiões mesopotâmicas eram relacionadas ao plantio e ao cultivo, mas a Baixa Mesopotâmia tinha suas diferenças, mesmo tendo em sua essência o modo Cidade-Estado e grupos distintos. Com o tempo a heterogeneidade cultural fez com que alguns hábitos se mesclassem entre os grupos que ali viviam.

Do ponto e vista etnolinguístico. O povoamento da Baixa Mesopotâmia, no período histórico, esteve marcado por dois grupos iniciais: os *sumérios*, que se julgava terem migrado por mar para a região, mas arqueologicamente se vincularam ao sudoeste do Irã (o Elam, ou Susiana), e falavam uma língua aglutinante; e os *acádios*, que falavam uma língua de flexão do grupo semita, e provavelmente vieram do oeste. O elemento sumério predominava ao sul (país de Sumer, ou Suméria) da Baixa Mesopotâmia, e o acádio, ao norte (país de Akkad, ou Acádia) (CARDOSO, 1988, p. 30).

Na imagem abaixo, podemos observar um esboço de como seria o trabalho no coletivo: mãos dadas e com movimentos que simbolizariam o mexer dos pés para a construção das casas. Mais tarde a simbologia desses movimentos, daria origem ao Dabke. Os atos de mexer-se em prol da construção seriam musicalizados (não há vestígios de quando a musicalidade se tornou parte do ato) e se tornariam parte da cultura dos povos pertencentes à antiga Mesopotâmia.

Figura 4: Origem Dabke



Fonte: Arquivo pessoal da autora, produzido pela aluna Maria Eduarda Sell, 2017.

A falta de documentação sobre o período inicial de criação dessa dança, aquele do qual se tem certa noção, fica entre 5.000 a.C e 1.900 a.C. O crucial sobre esse movimento está no entendimento de que ele parte da ação em conjunto e sofre modificações no decorrer do tempo. Apesar de ser considerada uma dança folclórica, tem características adaptadas em cada país na atualidade. Mesmo com distintas formas linguísticas, distintas variações climáticas a dança fez seu caminho seguindo os rumos das mudanças da sociedade mesopotâmica, perpetuando como parte da cultura de diferentes regiões que até hoje são características de dois países: Líbano e Síria.

Mesmo não tendo informações mais específicas sobre o surgimento do Dabke, o historiador, professor ou qualquer pessoa que pretende trabalhar com essa dança e tantas outras danças das quais também não se possui conhecimento preciso sobre o seu processo de criação, podem utilizar a imaginação para desenvolvê-la em sala de aula. Mas isso não quer dizer que estamos fazendo desta

situação um meio de enganar sobre sua origem. Essa atitude toma conotação de uma suposição. O termo Analogia Etnográfica se encaixa perfeitamente para essas situações. De acordo com o Dicionário Antropológico

Na analogia etnográfica, as semelhanças entre um objeto ou evento etnográfico ou arqueológico criam os análogos, a função etnográfica ou outra característica arqueologicamente inobservável são tomadas por características do objeto ou evento arqueológico (BARFIELD, 2001, p.78).

A proposta de ensinar história por meio da dança requer visão ampla por parte do professor para perceber que no conteúdo apresentado pode-se inserir a dança como modo de ensinar um conteúdo ou um fragmento dele, contextualizar e explanar de forma mais atrativa. A dança neste caso é um recurso didático.

A escolha do tema deu-se pela facilidade de ser encontrado em todo livro didático e pela própria aplicação, que se daria em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio, ou ainda com o 3º ano do Ensino Médio para tratar sobre atualidades e questões culturais do Oriente Médio. Pode existir uma variação sobre o trabalho no Dabke ou qualquer outra dança. O fato de escolher uma turma e um ano, não engessa o restante da aplicação sobre outro tema. Basta observar quando é apropriado inserir esse modo de ensinar.

Foram elaborados dois planos de aula que partiram de diferentes realidades; O primeiro traz um modelo de recortes de livros didáticos, em que cada parte do conteúdo apresenta-se análogo ao contexto da matéria, pois supomos que os alunos nunca tiveram contato com o tema Mesopotâmia e que a dança seria demonstrada junto ao tema. Para a aplicação desta prática, uma das possibilidades de trabalho com a dança do Dabke, seria a de dar significado narrado a cada movimento, trazendo no movimento sentido do contexto escolhido como aula. Dessa forma o aluno exercita diversas funções como a socialização com os colegas, movimento do corpo como forma de expressão e claro, promover a aprendizagem de uma forma lúdica. A ideia de fazer recortes de diferentes livros didáticos mostra que podemos trabalhar com a dança como meio didático de ensino em distintos textos, e ainda sim, com o mesmo referencial de conteúdo.

A aplicação e a documentação da aula estão em apêndice e abaixo temos dois modelos com planos de aula e roteiros para serem seguidos facilmente pelo professor aplicador.

Conteúdo/Turma	Objetivos	Roteiro	Materiais	Sugestão de avaliação	Tempo de aula
Mesopotâmia/6º ano	*Compreender a formação do território mesopotâmico *Perceber a formação da sociedade através da força do trabalho *Sentir a presença do movimento enquanto força da coletividade na formação da sociedade mesopotâmica	Roteiro descritivo A	Aparelhos com recursos de mídia(som)	Avaliação1- Os alunos deverão expressar por meio de movimentos livres algo que lhes chamou a atenção na aula. Ou Avaliação2- Realizar uma pesquisa sobre danças consideradas folclóricas no contexto do Brasil e escrever um texto sobre o assunto.	3 a 4 aulas

Roteiro de Aula A:

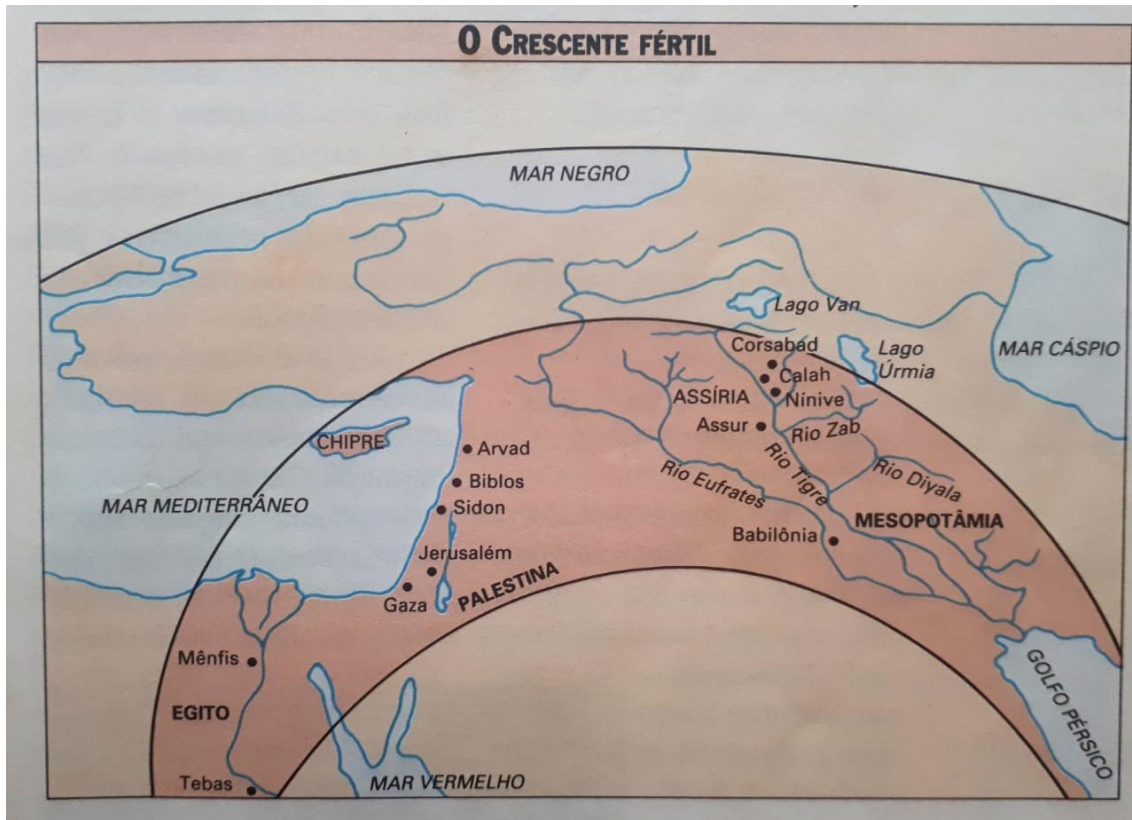
O modelo para esta aula apresenta grande extensão, portanto, o aplicador deverá contar com no mínimo três a quatro aulas para concluí-la. Não há problema se as aulas forem em dias diferentes, mas deverá sempre retomar os movimentos aprendidos na aula anterior. O ideal seria que o professor conseguisse conciliar pelo menos duas aulas, assim, o aluno teria uma ideia visual pré-fixada, sobre a pretensão do momento.

O uso de algum equipamento de som, torna-se indispensável. Para contextualizar ainda mais o momento, pode-se utilizar algum instrumento musical e peças da vestimenta, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos, tornando o tema da aula mais interessante.

O professor deverá apresentar um mapa do Crescente Fértil e indagar aos alunos sobre sua disposição em formato de lua crescente (uma forma de chamar atenção sobre a localização da região). Uma breve verificação de aprendizagem, bastante usual e que apresenta bons resultados, é lançar perguntas sobre a atualidade, tais como: Quais países correspondem ao território pertencente ao

Crescente Fértil? Por que essa região recebeu esse nome? Isso faz o aluno perceber que há um contexto a ser estudado.

Figura 5: O crescente fértil (vale do Nilo e mesopotâmico)



Fonte: (FERREIRA, 1995).

A Localização atual dos países envolvidos no processo da Mesopotâmia pode também ter cunho de verificação de aprendizagem (uma sondagem sobre o que o estudante sabe).

A disposição dos alunos deverá ser em círculo, sentados no chão, pois o professor que se mantém em pé consegue ter uma visão do todo e observar as expressões dos alunos no decorrer da aula. O livro didático faz parte dos suportes para essa prática. Ele pode ficar no chão ou no colo de quem o lê, pois em outro momento ele será deixado de lado.

Ao fazer analogias entre o movimento e o conteúdo, os estudantes farão conexões sobre o ato do movimento com o contexto que está sendo visto. Cada parte que condiz com a explicação do livro tem um movimento que faz referência ao teor da matéria.

As figuras abaixo mostram um modelo de aula a ser seguido. O modelo

contém uma caixa de diálogo que simbolizaria uma possível fala do professor e uma caixa retangular que demonstra o objeto a ser estudado.

Figura 6: Reinos da Mesopotâmia (Introdução ao conteúdo)

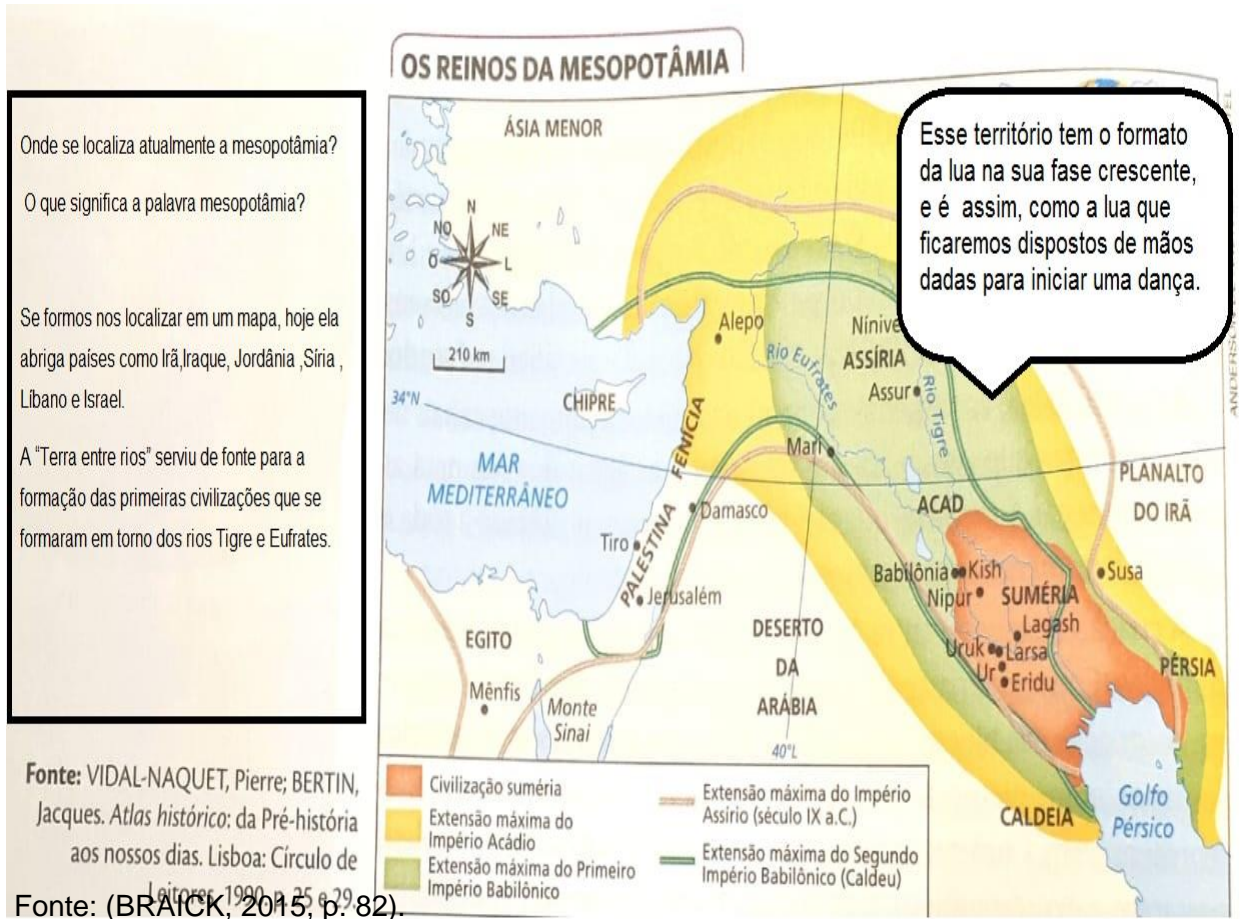


Figura 7: Cheia dos rios Tigre e Eufrates (Introdução ao início do primeiro movimento do Dabke)

Só foi possível organizar as cidades devido a união e a força do trabalho, assim como de mãos dadas para fazer gerar o movimento da dança.

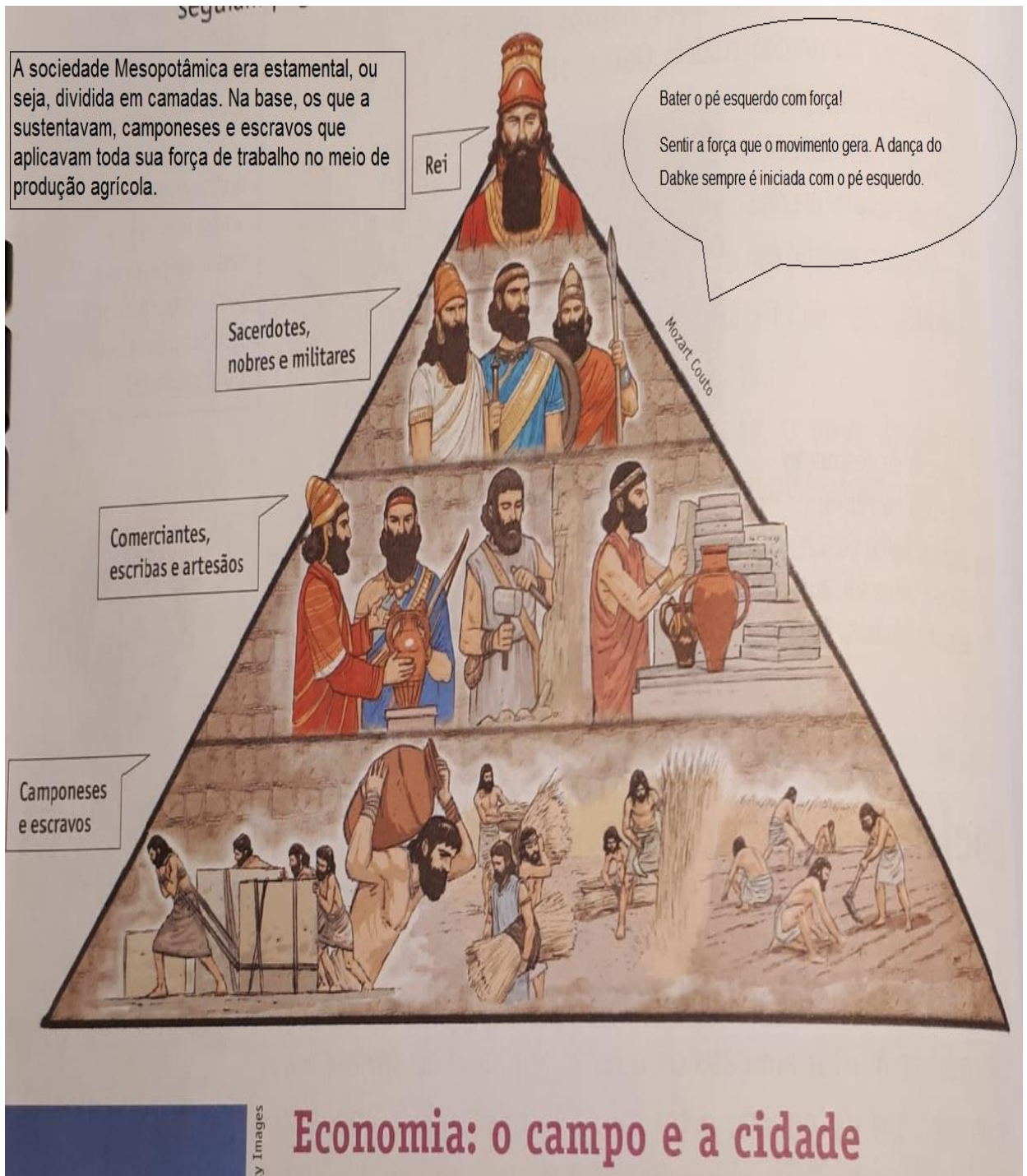
Nas terras mais áridas do norte ficava a Assíria. Ao sul, no ponto de encontro dos dois rios, localizava-se a Suméria ou Caldeia, zona mais fértil. As cheias dos rios Tigre e Eufrates ocorriam com uma frequência menor que as do Nilo. Ao descer regiões montanhosas, as águas ganhavam mais força, e as cheias ocupavam com maior violência as terras planas, especialmente nas margens do Tigre. Isso obrigou os grupos que ali viviam a construir diques para controlar as enchentes. Também criaram canais para irrigar terras distantes com as águas do rio. Para organizar essas obras, surgiram lideranças que, mais tarde, iriam governar as cidades. A Mesopotâmia é considerada a primeira região do planeta a se urbanizar.

• urbanizar-se:
organizar-se em
cidades (urbs, em
latim).

Esses rios ao chegarem em seu ápice, inundavam regiões planas, chegando até a margem, formando lodo. A violência dos rios era tão grande que obrigou a população a se adaptar, criando diques de contenção para água e canais de irrigação para as plantações. A Mesopotâmia foi umas das primeiras regiões do planeta a se urbanizar.

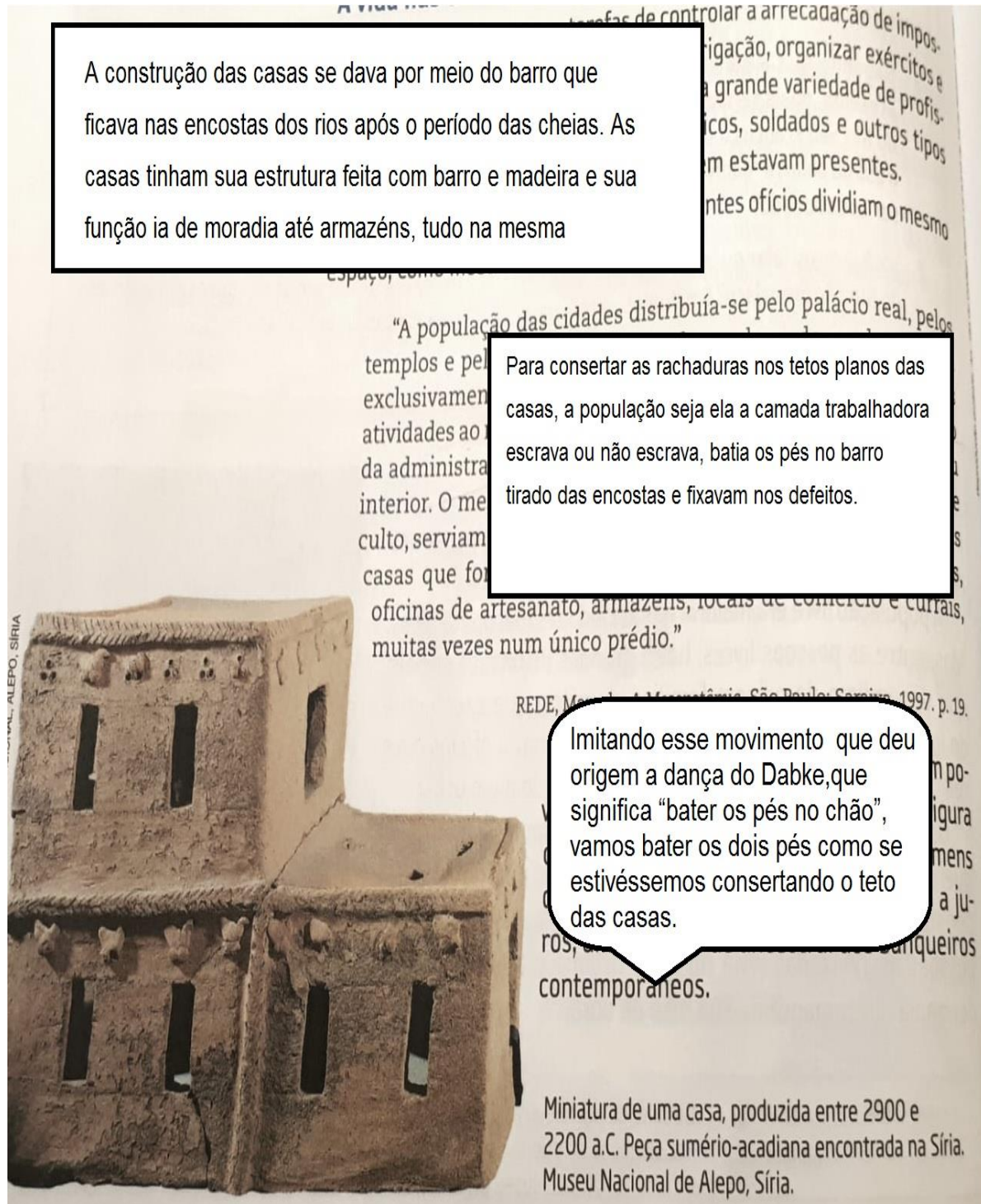
Fonte: (VICENTINO & VICENTINO, 2016, p. 134).

Figura 8: Sociedade na Mesopotâmia (Entendendo o movimento da dança através da base da sociedade mesopotâmica)



Fonte: (BOULOS, 2015, p.118).

Figura 9: A origem do nome Dabke (Imitando o movimento de bater os pés no chão e entendendo seu significado).



Fonte: (APOLINÁRIO, 2014, p.86)

Figura 10: Nascimento do comércio e sua influência na passagem de aspectos culturais.

Além disso, os mesopotâmicos criavam ovelhas, porcos e bois (para trabalhos de tração), jumentos (para transportar produtos) e aves (dos quais extraíam a pele e seus produtos com os agricultores das zonas rurais). Graças a essa necessidade alguns costumes culturais também passaram de uma região para outra, como por exemplo a dança do Dabke.

Nas oficinas dos templos eram feitos objetos de cerâmica, madeira e metal, com acabamento refinado, e que continuam sendo admirados até hoje. Mas, como a Mesopotâmia era pobre em minérios e madeira, organizavam-se expedições para buscar essas matérias-primas em lugares distantes. Observe o mapa.

Produtos obtidos pelos mesopotâmicos em outras regiões

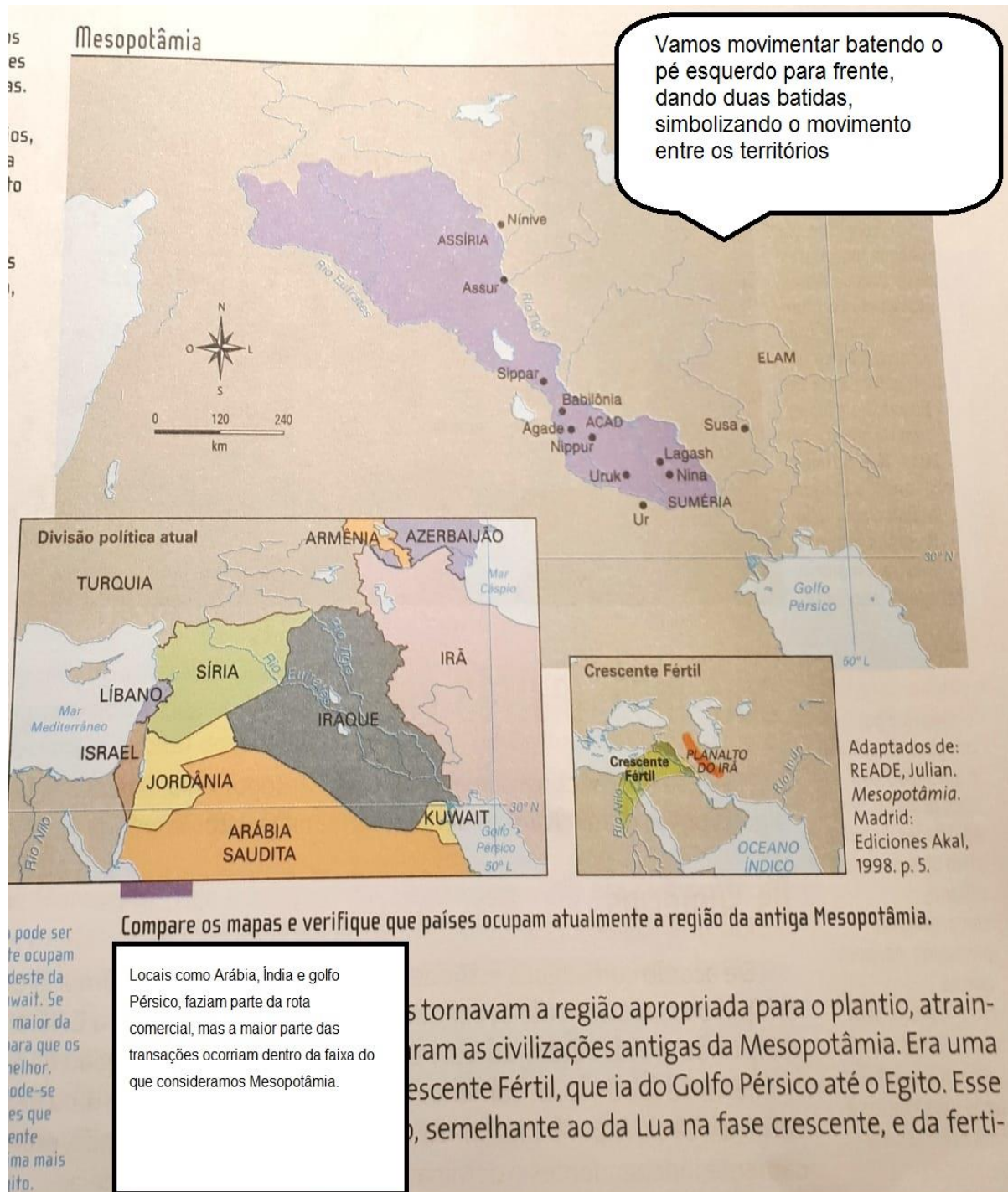
Fonte: REDE, Marcelo. *A mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 20. (Que história é esta?)

Batendo o pé esquerdo duas vezes para o lado direito, vamos nos movimentando, assim como os comerciantes se movimentavam á procura de novos mercados para realizar a troca de seus produtos.

Elmo (capacete) de ouro, c. 2500-2400 a.C. Esses artefatos sumérios foram encontrados nas tumbas reais de Ur.

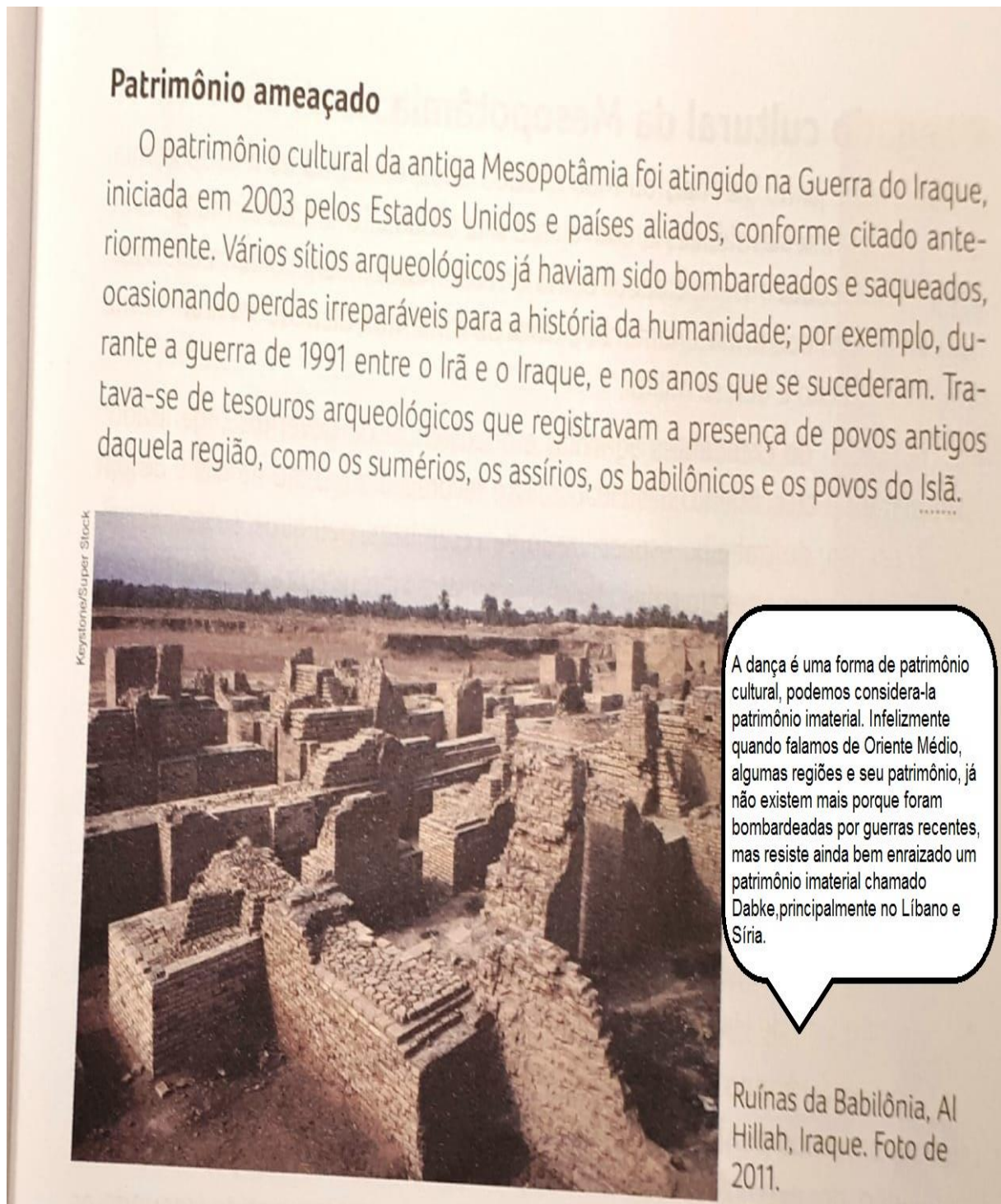
Fonte: (BOULOS, 2015, p. 119).

Figura 11: Contextualização dos atuais territórios e a rota comercial entre os mesopotâmicos (movimento das rotas comerciais com analogia ao movimento da dança).



Fonte: (VICENTINO, 2013, p.106).

Figura 12: Dança como forma de patrimônio cultural.



Fonte: (RIBEIRO & ANASTASIA, 2015, p. 59).

A avaliação será feita pelo professor seguindo a regulamentação das avaliações exigidas pela escola. Espera-se que, qualquer forma avaliativa seja eficaz, porque esse modelo segue o livro didático, o qual poderá ser consultado como uma revisão após a aplicação da dança.

Conteúdo/Turma	Objetivos	Roteiro	Materiais	Avaliação	Tempo de aula
Atualidade(Oriente Médio)/ 3º Ensino Médio	*Sentir o movimento da dança como um movimento de formação da sociedade mesopotâmica *Compreender através do movimento a permanência de alguns costumes *Gerar sentimento de empatia pelo tema através da dança	Roteiro descritivo B	Aparelhos com recursos de mídia(som)	Ficará a cargo do professor	3 a 4 aulas

Roteiro de aula B

Nesse modelo, o professor inicia a aula com o movimento em forma de círculo, informando aos alunos, que poderão estar sentados ou em pé que participarão de uma dança chamada Dabke.

O primeiro movimento deve ser ensinado fazendo uma analogia entre bater os pés no chão, que seria o movimento inicial (sempre com o pé esquerdo), e a ação dos trabalhadores na produção agrícola ou amassando o barro. Esse primeiro

movimento chama imediatamente a atenção para como a força do trabalho foi de fundamental importância para a formação da sociedade mesopotâmica.

Ao fazer esse movimento o professor introduz o conteúdo, explanando o tema em forma de diálogo com os estudantes. Os parágrafos a seguir baseiam-se nas minhas próprias aulas no Colégio Cenecista São Jose, em Rio Negrinho Santa Catarina, no ano de 2017, com a turma do 3º ano do Ensino Médio.

Não será necessário o uso do livro didático, pois o professor trará material sobre a história dessa dança, juntamente com o contexto da matéria. Foram utilizados nesta aula um notebook e uma caixa de som. Quando a sala de aula dispõe de um espaço considerável, o planejamento poderá ser aplicado neste mesmo ambiente, porém, quando a turma é grande ou a sala possui metragem limitada é preciso buscar um espaço adequado ao número de alunos e à dança.

As imagens abaixo, nos trazem uma noção de como se configuraria a aula. O tema da aula não era a Mesopotâmia Antiga, mas o Oriente Médio atual, o que não invalida a ideia geral do roteiro B o qual foi citado nos modelos de aula anteriores, pois é possível trabalhar esta e outras danças em diversos conteúdos, tudo depende do olhar atento do professor sobre a possibilidade de aplicá-la.

Figura 13: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Utilizamos uma posição circular, estilo roda de conversa, para explicar aos alunos que eles farão uma dança chamada Dabke. Nesse momento pergunto-lhes se já tiveram contato com essa dança. É importante fazer uma sondagem quando à aplicação, se existe a possibilidade de aplicar o formato, pois não há uma introdução do conteúdo da matéria no primeiro momento. Explicar sua origem traz sentido ao que será feito em sala.

Figura 14: Aplicação Colégio Cenequista São José- Rio Negrinho SC.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após explicar que farão parte de uma dança, partiremos para o movimento em si. Primeiramente, mostrei como reproduzir o ato de bater os pés. Os movimentos foram repetidos até que houvesse proximidade com a sincronia desejada. Solicitei também para prestarem atenção na marcação da música, pois ela sempre será bem demarcada, o que facilita a aquisição de seu ritmo.

Figura 15: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O erro faz parte do processo de entender como funciona a sincronia dos movimentos. Administrar o erro de forma didática agrega conhecimento tanto ao professor quanto aos alunos, pois mostra que assim como na dança a História não segue em um processo de perfeita ordem e sincronia. Iniciados os primeiros passos, introduzi o tema da aula, pondo a dança como forma de expressão cultural dos povos árabes, em especial, Sírios e Libaneses.

Figura 16: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Aos poucos foi possível observar e direcionar os passos. Ensinei três passagens de batidas de pés bem usuais no Dabke. Escolhi os mais fáceis, considerando que eles nunca tiveram aproximação com essa dança.

Entre uma coreografia de passos, solicitava parar no lugar e para comentar sobre a dança como uma forma de manter as tradições, principalmente para povos que vivem em conflitos e o que pode representar uma forma de resistência às guerras e às atrocidades.

Figura 16: Aplicação Colégio Cenecista São José- Rio Negrinho SC.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A finalização da aula se deu com a composição do Dabke no formato esperado. A imagem acima não representa o semicírculo que configura essa dança, mas mostra que mesmo depois de três aulas consecutivas, alguns alunos ainda não dominavam o movimento e a perna que deveria tomar o primeiro passo (perna esquerda), mas isso é extremamente normal para o primeiro contato com essa dança. Esse fato que não desvalorizou a aula, pois o objetivo principal foi alcançado, criar a possibilidade de ter contato com outra cultura e poder inserir o conteúdo de maneira lúdica.

Na escola, local onde foi aplicada a aula, um dos modos de estudo, era a revisão das aulas em casa, partindo da apostila, a experiência vivenciada agregou aprendizado, pois os alunos adquiriram a capacidade de sintetizar e assimilar os conteúdos vistos em aula.

CONCLUSÃO

Ao escolher ser professor não conhecemos os desafios que nos esperam, apenas sabemos das dificuldades que poderemos enfrentar em um país em que a educação não é vista como prioridade e sim como um plano político que atende aos interesses daqueles que estão no poder. Essa fala foi comentada em uma das aulas do Prof^o História e veio ao encontro da minha maneira de pensar e trouxe reflexões sobre o desempenho enquanto profissional da área de história.

Como eu, professora, poderia passar os anos da carreira no magistério sem tentar lutar contra a corrente? Como fazer da escola um lugar onde os alunos queiram estar? Como tornar a aula de História fonte de conhecimento que pode ser levado para a vida desse aluno fora dos muros da escola?

Não me refiro aos conteúdos e as grades programáticas previstas em diretrizes ou na legislação. Refiro-me ao que podemos realmente fazer por nossos alunos na busca do conhecimento e na formação deles, que estão inseridos na sociedade e que trazem do seu meio conhecimentos prévios.

Todas as matérias propostas no plano do mestrado fortaleceram temas que podemos aplicar em sala e também para olhar de outro prisma criando outras perspectivas para aquilo que nos parecia tão óbvio, como foi o caso das aulas de Narrativa e Imagem do fato histórico, que orientada por dois excelentes professores, despertou-me o interesse pelo tema do meu trabalho.

Em uma das aulas desenvolvi uma atividade que foi relacionada à música e ao cordel, e acabamos entrando no tema da dança, momento no qual citei minha breve trajetória, sem demais intenções, mas da mesma forma como a usava, de maneira a me chamar a atenção, o professor daquela aula sugeriu me adentrar no que eu realmente gostava e fazer disso meu produto do Prof História.

A maior dificuldade enfrentada durante as pesquisas sobre o tema elencar o referencial bibliográfico, pois o ensino de dança é visto como um fator isolado, pertencente à Educação Física ou à disciplina de Arte. Nunca a vemos dentro de outras matérias, e muito menos sendo utilizada como meio de ensinar História.

A busca por autores que falassem dos primórdios da dança foi limitada e o mesmo serviu para a dança específica do Dabke, que contou com poucas fontes

disponíveis no mundo acadêmico. Talvez por se tratar de uma dança folclórica árabe, a literatura no Brasil apresenta muito pouco sobre tema.

A escolha dela se deu pelo meu contato com alunos vindos de tão longe, de outro país, outra cultura e por perceber que teriam mais chances de serem compreendidos e aceitos quando os seus colegas vivenciassem a cultura (por menor tenha sido o gesto) trazida, a empatia teria seu efeito.

A cada capítulo escrito, notei que meu trabalho não é apenas uma nova proposta sobre a forma de ensinar, mas que ele servirá de aporte para aproximar um conteúdo escolhido de acordo com o conhecimento do professor ao aluno, pois todos portam conhecimento proveniente do seu cotidiano.

Para poder falar sobre o tema com propriedade, realizei aplicações da minha sugestão de trabalho em duas escolas diferentes, uma pertencente à rede privada e outra à rede pública, apesar da diferença o resultado final sempre foi o mesmo: A leveza expressada no rosto dos alunos por estarem simplesmente dançando.

Muitos não se deram conta de que estavam socializando, exercitando, expressando-se e aprendendo!

O que mais chamou a atenção foi quando em uma conversa informal para eles, mas de verificação para mim, perguntei aos alunos da escola pública quais matérias eles perceberam dentro daquela aula e o por incrível que possa parecer, nenhum aluno citou a arte ou a aula de Arte. O que isso pode significar perante ao estudo? Será que nossos alunos estão perdendo a sensibilidade de observar a arte nos pequenos gestos do cotidiano? Será que ainda, por mais que as diretrizes, legislações e teorias sobre aulas mais criativas e fora caixa divisória das matérias sejam propagadas, a escola continua perpetuando meios de ensinar ineficiente? Qual a fonte de tudo isso? A universidade na formação de professores?

Saber dançar é uma arte, mas meu trabalho não sugere o desenvolvimento de artistas, dançarinos natos, mas preconiza professores atentos ao seu redor para oportunizar ao estudante um meio de aprender sem se prender aos padrões da sala de aula habitual e talvez, fazer despertar o ensejo pelo conhecimento de si mesmo e do mundo.

REFERENCIAS

ALVES, Rita F. **Dança folclórica na escola: Cultura, identidade, pertencimento e inclusão**. Anais eletrônicos do XVI Congresso brasileiro de folclore -UFSC, Florianópolis, 14 a 18 de outubro de 2013, Florianópolis, n.11, p.111-222, out. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9108729-danca-folclorica-na-escola-cultura-identidade-pertencimento-e-inclusao.html>>. Acesso em: 12 08. 2018.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá História: 6º ano. 4 ed.** São Paulo: MODERNA, 2014.

BARFIELD, Thomas. **Dicionário de antropologia**. 1 ed. ESPANHA: Bellaterra, 2001

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**.1 ed. São Paulo: Zahar, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS, Alfredo Guilherme. **História Sociedade e Cidadania: 6º ano. 3 ed.** São Paulo: FTD, 2015.

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente. São Paulo: Fontes,1987.**

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005,

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História: 6º ano. 2 ed.** São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Caderno Brasileiro de Ensino de História**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)**. v. 3. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: HISTÓRIA**. Brasília: MEC, 1998.

CATENACCI, Vivian. Cultura popular entre a tradição e a transformação. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, abr. 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Sociedades do Antigo Oriente Próximo** 1 ed. São Paulo: Ática, 1988.

COELHO, Lúcia Aparecida Martins Campos et al. **A Dança do Dabke da literatura ao cinema: considerações do/em movimento do livro Lavoura arcaica de Raduan Nassar e do filme Lavoura Arcaica de Luiz Fernando Carvalho**. Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 281-298, jul.09. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/User/Desktop/115323698015.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

ELLMERICH, Luís. **História da Dança**. 3. Ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

FERREIRA, Olavo Leonel. **Mesopotâmia: o amanhecer da civilização**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1995.

HOURANI, Albert. **Uma história dos povos árabes**. 1. ed. São Paulo: Schwarcz, 1994.

LUYTEN, Joseph M. **Sistemas de comunicação popular**. 1 ed. São Paulo: Editora ática, 1988.

NABAK, Tufic. **Um Líbano inesquecível: uma viagem à cultura libanesa**. 1. ed. Juiz de Fora: Editar Editora Associada, 2013.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. 15 ed. São Paulo: Ática, 2011.

RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Piatã: 6º ano**. 1 ed. Curitiba: Positivo, 2015.

RÜSEN, Jorn. **História Viva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. **Parâmetro Curricular do estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 2014

SANTO, Loredana Patrícia Espirito; FERNANDES Cleonice Terezinha; FILHO, MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes; REIS Adilson Domingos Dos Reis. **As contribuições da dança no desempenho motor de crianças da educação infantil**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, mai. 2016.

VICENTINO, Cláudio Vicentino; José Bruno. **Projeto Mosaico: 6º ano**. 3 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

APÊNDICE

Foi realizada uma aplicação de modo a registrar imagens desse processo de ensinar algum contexto histórico por meio da dança. A idade escolhida foi com alunos de 17 anos, ou seja, alunos do último ano do Ensino Médio. A dança foi o Dabke e o contexto foi uma breve história da Síria, já que não houve muito tempo para adentrar no conteúdo, tive que sintetizar em 3 aulas apenas.

Em ambas as aplicações tanto na escola pública, quanto na rede privada, os alunos interagiram de modo espontâneo, alguns com estranheza por causa dos novos movimentos, mas no geral, os estudantes colaboraram para o andar da aplicação. Mas ao serem perguntados através do questionário que está disponível neste trabalho, tive uma surpresa ao me deparar com as repostas. Os alunos não conseguiram perceber a arte como parte daquela aula e isso pode ter um forte significado sobre as percepções de corpo, movimento e da própria arte.

Saio deste trabalho com a certeza de que colocar a arte em sala, torna o trabalho de ensinar história mais leve e competente, mas saio deste mesmo trabalho, com muitas dúvidas sobre a fonte dos problemas na educação de um país chamado Brasil.

A maior certeza que tenho é sobre as imagens, que claro, foram selecionadas, mas na sua totalidade mostram a felicidade dos alunos ao se deparar com algo novo. Ao olharmos para as faces, percebemos o olhar curioso, o olhar inquieto, e outros apenas tentando compreender o que estão fazendo ali. Essa é a diversidade de uma sala de aula, esse é o rosto que lidamos todos os dias e nos vemos diante de estudantes com suas próprias vivências e que por muitas vezes esquecemos de como lidar com esses jovens. Vejo na arte a capacidade de alcançar a maior quantidade de alunos, não pela matéria somente, mas também na formação humana.

Imagem 1- Aplicação E.E. M Manuel da Nóbrega - Rio Negrinho SC.



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 2- Aplicação E.E. M. Manuel da Nóbrega - Rio Negrinho SC



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 3- Aplicação E.E.M. Manuel da Nóbrega - Rio Negrinho SC



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 4- Aplicação E.E.M. Manuel da Nóbrega - Rio Negrinho SC.



Fonte: Acervo pessoal.

Questionário para verificação da aplicação



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

Geografia, Sociologia.

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

médio.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

sim, após terminar a coreografia, já ficou na cabeça
um passo para frente uma para trás e Belle Époque.
Marchando para frente, mas há um retrocesso a volta.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

Geografia, sociologia.

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

médio.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

sim, após terminar a coreografia, já ficou na cabeça
um passo para frente uma para trás e Belle Époque.
Marchando para frente, mas há um retrocesso a volta.

Fonte: Autora



Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL
 EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

História e Artes, Sociologia, Geografia e Filosofia.

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

Médio, é interessante mas não sei se gostaria de mais aulas assim por ser atrapalhada, não consegui fazer a maioria.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Sim, o cérebro acaba associando o movimento a história, e aprende-se mais fácil do que estudar textos e mais texto por outro lado se não prestar muita atenção você acaba perdendo mais passos e o conteúdo.



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

A aula poderia ser encaixada em História, Sociologia e Educação (geral) Física, devido ao contexto histórico, ao estudo da sociedade e os movimentos.

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

Aparentemente são bem fáceis, e realmente são, porém, como não tenho muita prática com dança, considero médio.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Sim, (gr) a dança serve como uma maneira de compreender e lembrar mais facilmente do conteúdo.



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

Química, Física, Matemática.

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

No começo é um pouco confuso, em relação ao passo, não foi dos melhores, talvez foi o espaço pequeno dentro sala.

Gostei e quero fazer de novo, da próxima vez com a música favorita.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Foi, mas eu penso que os passos são feitos de forma certa, simples. Para que eu possa melhor captar a mensagem, se essa é a intenção da dança, como forma de ensino no cotidiano.

mgá,

Fonte: Autora



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

Sociologia
História
Geografia

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

Tive um pouco no início, não pela dança ser difícil,
mas sim por eu ser atrapalhado KKT

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Sim, cada passo coincidia com a história, ficou mais divertido.

Fonte: Autora



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

História, ~~sociologia~~ psicologia, artes, geografia

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

No começo foi difícil, mas depois de treinar mais ficou fácil.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Sim, pois a cada passo lembramos de um momento que aconteceu.



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

História, Sociologia, Artes, Geografia

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

Não foi muito difícil. Porém me perdi um pouco nos primeiros passos.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Sim, pois com a dança foi melhor para compreender o assunto



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

História, Antropologia e Geografia.

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

Foi algo diferente. Não estamos acostumados com esses passos, no começo ficamos um pouco perdidos, mas conforme as orientações da profª Calzadina fomos nos adaptando um pouquinho melhor.

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Sim, pois os contextos estavam muito bem adaptados e jogados com a dança.



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

História, sociologia, geografia.

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

Diferente, pois não convivemos a esse tipo de dança, mas com a profª foi divertido (p) aprendemos um pouco...

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

Foi compreensível com os movimentos e a história que foi contada



Universidade Estadual de
Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de
História



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Em sua percepção, quais matérias a aula poderia ser encaixada?

GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA, HISTÓRIA

Sobre a movimentação dos passos, qual foi o nível de dificuldade? Comente como foi sua relação com os movimentos.

MEIO DIFÍCIL, POIS ESTAMOS ACOSTUMADO A FICAR
SOLAS SENTADO MUITA DA VEZES SEM
LEVANTA OU SEM SE MEXER, AI COLOCA A DANÇA
NO CONTEXTO DA HISTÓRIA FOI MEIO DIFÍCIL MAS
AO MESMO TEMPO DIFERENTE

Foi compreensível o contexto da aula por meio da dança? Comente

FOI COMPREENSÍVEL POIS COM OS PASSOS
(EX) FICAVAM NA MENTE E OS PONTOS
PRINCIPAIS FICAVAM AQUILO, MUITO LEGAL!