

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ANNA VITÓRIA FARIAS ALVES

**DANÇANDO ENTRE OS PCN'S E A ESCOLA DA SERRA:
UM ENCONTRO ENTRE TEXTO E CONTEXTO**

BELO HORIZONTE

2015

ANNA VITÓRIA FARIAS ALVES

**DANÇANDO ENTRE OS PCN'S E A ESCOLA DA SERRA:
UM ENCONTRO ENTRE TEXTO E CONTEXTO**

Trabalho apresentado como requisito parcial
à obtenção do grau de Licenciada em Dança
no curso de graduação Licenciatura em
Dança da Escola de Belas Artes,
Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Me. Juliana Amelia Paes
Azoubel

BELO HORIZONTE

2015

TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Licenciatura em Dança

ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

Às 16 horas e 30 minutos do dia 11/12/2015 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelos professores **Juliana Amelia Paes Azoubel** (orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Escola de Belas Artes da UFMG), **Arnaldo Leite de Alvarenga** (Escola de Belas Artes da UFMG) e **Ana Cristina Carvalho Pereira** (Escola de Belas Artes da UFMG) para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **Anna Vitória Farias Alves** intitulado

DANÇANDO ENTRE OS PCN'S E A ESCOLA DA SERRA: UM ENCONTRO ENTRE TEXTO E CONTEXTO

Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada aprovada (aprovada/reprovada). Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2015

Juliana Amelia Paes Azoubel
Prof. Juliana Amelia Paes Azoubel - Orientadora

Escola de Belas Artes/UFMG

Arnaldo Leite de Alvarenga
Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga
Escola de Belas Artes/UFMG

Ana Cristina Carvalho Pereira
Prof. Ana Cristina Carvalho Pereira
Escola de Belas Artes/UFMG

Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga
Coordenador do Colegiado de Graduação
Curso de Dança
EBA/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Profa. Juliana Amelia Paes Azoubel	100
Prof. Arnaldo Leite de Alvarenga	98
Prof. Ana Cristina Carvalho Pereira	98
MÉDIA FINAL	99

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho
A todas as escolas brasileiras,
Desejando que o ensino de Dança na Educação Básica
Se torne uma realidade em todas elas.
Em especial, à Escola da Serra,
Pelas experiências vivenciadas nesse contexto
Que inspiraram a elaboração desse trabalho.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, pela minha vida e por todos os caminhos a que tem me guiado.

À Universidade Federal de Minas Gerais, à Escola de Belas Artes e a todos que contribuíram para a criação do Curso de Licenciatura em Dança. Essa graduação é um sonho realizado! E será sempre um orgulho enorme ter feito parte do início da história da Dança na UFMG.

À todos os professores do curso de Licenciatura em Dança que fizeram parte da minha trajetória, por cada um ter um significado especial em minha vida.

À prof. Juliana Azoubel, por sua orientação tão carinhosa, cuidadosa e inspiradora. Agradeço pela sensibilidade com que me entendeu e ajudou a traduzir minhas intenções nesse trabalho. Ele não seria a mesma coisa sem suas palavras e abraços tão generosos.

À Escola da Serra, que abriga meus sonhos, perspectivas e desafios, pelos aprendizados e relações construídas com os demais professores, com todos os seus estudantes e pelo restante da comunidade escolar. Agradeço ao diretor, Sérgio Godinho e à docente Juliana Palhares pela disponibilidade em participar das entrevistas para essa monografia e pelo lindo trabalho que desenvolvem na Escola da Serra.

Ao grupo Dança Jovem, onde vivencio experiências artísticas tão significativas para a minha formação como artista-docente.

Aos familiares e amigos pela presença importante neste e em todos os outros momentos.

Aos meus pais, Wantuir e Ana Costa e meus irmãos, Fabrício, Felipe e Flávio pelo amor e confiança incondicional com que apoiam todas as minhas escolhas. Em especial, pelas escolhas refletidas nessa ocasião: pela Dança e pela Educação.

À todos os alunos que tive nesses 5 anos que dedico à docência, pois foram fundamentais na minha formação pessoal e profissional. Em especial, aos meus alunos na Escola da Serra, com os quais vivenciei experiências transformadoras todos os dias.

“A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. ”

(Jorge Larrosa Bondía)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso propõe analisar a experiência de ensino de Dança na Escola da Serra, localizada na rua do Ouro 1900, bairro Serra/região Centro-Sul, uma das poucas escolas de Belo Horizonte (MG) que têm a Dança como componente em sua estrutura curricular. Ao considerarmos a atuação da autora como professora de Dança nesse espaço desde 2014, busca-se refletir acerca do caminho percorrido pelo ensino da Dança na referida escola, a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). É na construção do diálogo entre a aplicação dos PCN's e a proposta metodológica da área de Artes na Escola da Serra que se encontram as reflexões aqui apresentadas, enfatizando os desafios e obstáculos surgidos no processo. Partindo de uma perspectiva abrangente acerca da inserção das Artes no contexto escolar brasileiro, e de uma pesquisa bibliográfica sobre as legislações e diretrizes elaboradas nesse âmbito e do ensino de Dança nas escolas de Belo Horizonte, buscou-se delinear as especificidades da situação analisada, fundamentando tal trajeto nos ensinamentos de Paulo Freire, nas contribuições de Isabel Marques em relação a Dança-Educação e na noção de experiência, defendida por Jorge Larrosa Bondía. Outras estratégias metodológicas utilizadas para a pesquisa apresentada foram: 1. Análise de campo do local de trabalho da autora (Escola da Serra), incluindo a elaboração e transcrição de entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente envolvidos no processo – a saber o diretor da instituição, Sérgio Godinho e a professora de Artes Visuais e coordenadora da área de Arte, Juliana Palhares; 2. Análise bibliográfica comparativa com outros documentos que regulamentam o ensino de Dança, como as *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental: Arte*, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2010) e a *Proposta Curricular de Arte dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para os ensinos Fundamental e Médio* (2006), elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; 3. Descrição e reflexão da proposição prática de ensino de Dança desenvolvida pela autora na sua atuação na Escola da Serra entre fevereiro de 2014 e julho de 2015. Por tais estratégias adotadas, o trabalho aqui apresentado reforça a concepção de pesquisa-ação prática, pois representa um estudo contínuo e sistemático que visa o aprimoramento da construção de ensino-aprendizagem com os estudantes, por meio da investigação da prática e dos sujeitos relacionados. Com o intuito, inclusive, de oportunizar aos presentes no dia da defesa pública desta monografia, uma maior

aproximação da experiência vivenciada, relatada e analisada, foi construído uma espécie de instalação/memorial que ilustra algumas vivências significativas ao processo apresentado nesse texto. A conclusão mais potente dessa pesquisa refere-se à certeza de que será pela continuação de uma prática sempre reflexiva, crítica e consistente no ensino de Dança, que as respostas aos questionamentos encontrados se darão, em ações e perspectivas. A escolarização da Dança ainda é algo em formação, em todos os aspectos: na consolidação do acesso, nas possibilidades de estruturação metodológica, mas principalmente, nas problematizações advindas de sua efetivação no espaço escolar.

Palavras-chave: Dança-educação. Dança. Educação. Escola da Serra.

ABSTRACT

This work aims to analyse the experience in teaching Dance at Escola da Serra, located at Rua do Ouro 1900, Serra, one of the few schools in Belo Horizonte (state of Minas Gerais) in which Dance is a part of the curriculum. Considering the author's activity as a Dance teacher at Escola da Serra since 2014, we try to have a critical look back at the path of Dance education at this school based on the Parâmetros Curriculares Nacionais (National Curricular Parameters - PCNs). The application of the PCNs to the methodological proposal of the Arts department of Escola da Serra has created a dialogue, out of which stem the reflexions we present, with focus on the challenges and obstacles faced in this process. Taking off from a broad perspective on the insertion of the Arts in the Brazilian school context, from a bibliographical research on legislation and guidelines for such, and from the Dance instruction in Belo Horizonte's schools, we have sought to outline the specificities of the analyzed situation. For that, this work drew from the teachings of Paulo Freire, Isabel Marques' contribution to Dance-Education, and Jorge Larrosa Bondía's notion of experience. Other methodological approaches used in this research were also: 1. field analysis of the author's work premises (Escola da Serra), including elaboration and transcription of semi-structured interviews with individuals directly involved in the researched process - Sérgio Godinho, the school's director, and Juliana Palhares, Visual Arts teacher and coordinator of the Arts department; 2. Comparative bibliographical analysis of documents regulating the instruction of Dance, such as *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental: Arte*, of Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2010) and *Proposta Curricular de Arte dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para os ensinos Fundamental e Médio* (2006), elaborated by the Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; 3. Description of and reflection upon the practical proposition of Dance instruction developed by the author during her work in Escola da Serra between February 2014 and July 2015. Having adopted such strategies, the present work reinforces the concept of research-practical action, representing a continuous and systematic study aimed at refining the constructing process of instructing-learning with the students, by means of practical investigation and related individuals. Wishing to close the gap between the audience present at the public presentation of this work and the practices described and lived by the author, an installation/memorial illustrates the day of the defense, showing some of the meaningful experiences related to

this work. The strongest conclusion this work has come to is that only through continuous, reflexive, critical, and consistent practice of the Dance teaching and learning process will answer the questions that arose from this work, by means of actions and perspectives. Dance teaching at schools is still a process in formation, in all its aspects: on the consolidation of access, on the possibilities of methodological structuring and, mainly, the questionings aroused by its effectuation in the school space.

Keywords: Dance-education. Dance. Education. Escola da Serra.

LISTA DE ANEXOS

- 1.1 Modelo utilizado na entrevista semiestruturada com o diretor da Escola da Serra, Sérgio Godinho e termo de autorização;
- 1.2 Transcrição da entrevista com o diretor da Escola da Serra, Sérgio Godinho;
- 1.3 Modelo utilizado na entrevista semiestruturada com a professora de Artes Visuais e coordenadora da área de Arte na Escola da Serra, Juliana Palhares e termo de autorização;
- 1.4 Transcrição da entrevista com a professora de Artes Visuais e coordenadora da área de Arte na Escola da Serra, Juliana Palhares.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
MG	- Minas Gerais
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
CBC	- Conteúdos Básicos Comuns
MEC	- Ministério da Educação
FaE	- Faculdade de Educação
EAB's	- Escolinhas de Arte do Brasil
CIAE	- Cursos Intensivos de Arte-Educação
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
PRODIART	- Programa de Desenvolvimento Integrado da Arte na Educação
FAEB	- Federação dos Arte-Educadores do Brasil
ANPAP	- Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas
ABEM	- Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	- Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas
ECA-USP	- Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo
MAC	- Museu de Arte Contemporânea
UNESCO	- United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)
MEC-USAID Development	- Ministério da Educação e United States Agency for International Development
CNE	- Conselho Nacional de Educação
RICD	- Regimento Interno da Câmara dos Deputados
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
IPAMIG	- Instituto de Psicologia Aplicada de Minas Gerais
RDA	- Relatório de Desenvolvimento do Aluno
RME-BH	- Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
CBC	- Conteúdos Básicos Comuns
SEE-MG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SMED	- Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A TRAJETÓRIA DE INSERÇÃO DA ARTE NA ESCOLA.....	22
1.1 RECAPITULAÇÃO HISTÓRICA.....	22
1.2 A LEGISLAÇÃO NA ÁREA.....	30
2 A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: BELO HORIZONTE.....	38
2.1 LICENCIATURA EM DANÇA NA UFMG.....	38
2.2 PIBID DANÇA – FaE UFMG.....	39
2.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA DANÇA NAS ESCOLAS DE BELO HORIZONTE.....	41
3 ESCOLA DA SERRA: CONHECENDO A INSTITUIÇÃO.....	45
3.1 O PERCURSO DAS ARTES E A TRAJETÓRIA DA DANÇA NA ESCOLA DA SERRA.....	47
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA NA ESCOLA DA SERRA.....	54
4.1 ESTRUTURAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA DA SERRA.....	54
4.2 ESPECIFICIDADES NA ÁREA DE ARTE NA ESCOLA DA SERRA	57
4.2.1 SISTEMATIZAÇÕES DAS VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS DA ESCOLA DA SERRA.....	58
4.2.2 EVENTOS DE REFERÊNCIA NA ESCOLA DA SERRA.....	59
4.3 PROJETOS DE PESQUISA EM DANÇA NA ESCOLA DA SERRA.....	61
4.3.1 FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JUNHO DE 2014: FESTA JUNINA.....	61
4.3.2 CAFÉ CULTURAL DE NOVEMBRO DE 2014.....	62
4.3.3 FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JULHO DE 2015: CULTURA DE RUA E FAPELA.....	64
5 UM ENCONTRO ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO.....	67

5.1 ESCOLHA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE DANÇA.....	67
5.1.1 PCN'S – 1 ^a A 4 ^a SÉRIES.....	69
5.1.2 PCN'S – 5 ^a A 8 ^a SÉRIES.....	72
5.1.3 PCN'S – ENSINO MÉDIO.....	75
5.2 COMPARANDO OS PCN's COM OUTROS DOCUMENTOS.....	78
5.2.1 PROPOSTA CURRICULAR DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS – SEE-MG (2006)	78
5.2.2 PROPOSIÇÕES CURRICULARES – ENSINO FUNDAMENTAL – RME-BH (2010)	85
5.3 DIÁLOGO COM O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA DA SERRA.....	90
5.3.1 ANÁLISE DOS PROJETOS DE DANÇA DA FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JUNHO DE 2014: FESTA JUNINA TRADICIONAL.....	91
5.3.2 ANÁLISE DOS PROJETOS DE DANÇA DO CAFÉ CULTURAL DE NOVEMBRO DE 2014.....	93
5.3.3 ANÁLISE DOS PROJETOS DE DANÇA DA FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JULHO DE 2015: CULTURA DE RUA E FAZENDA.....	96
5.4 REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ENCONTRADOS.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
ANEXOS.....	115
1.1 MODELO UTILIZADO NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR DA ESCOLA DA SERRA, SÉRGIO GODINHO E TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	115
1.2 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA DA SERRA, SÉRGIO GODINHO.....	117
1.3 MODELO UTILIZADO NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA DE ARTES VISUAIS E COORDENADORA DA ÁREA DE ARTE NA ESCOLA DA SERRA, JULIANA PALHARES E TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	127
1.4 TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE ARTES VISUAIS E COORDENADORA DA ÁREA DE ARTE NA ESCOLA DA SERRA, JULIANA PALHARES.....	129
REFERÊNCIAS.....	145

INTRODUÇÃO

Dentre tantos textos lidos sobre Dança¹ e Educação durante minha graduação em Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Minas Gerais, tenho agora, em minhas mãos, a possibilidade de elaborar o meu próprio texto. Que a Dança já faria parte da minha vida, de algum modo, foi uma decisão tomada desde criança. Já a Educação, foi um presente que pude descobrir durante a faculdade e que se somou como mais uma certeza do que faria parte da minha vida.

Lembro que, desde pequena, era encantada com qualquer manifestação de Dança que assistisse na televisão – minha primeira fonte de acesso a essa arte – e de empolgar-me com qualquer trabalho ou festival de dança produzido no colégio. Sempre participei de tais oportunidades, já exercitando meu gosto tanto pela prática, quanto pela criação de coreografias. Fazem parte dessas lembranças, minhas primeiras experiências no ato de ensinar e aprender com o outro na Dança, por meio da troca de passos e ideias.

Minha inserção em aulas de Dança aconteceu aos 11 anos, quando fiz minhas primeiras aulas de jazz dance. Durante minha adolescência, dei prosseguimento a esse estilo, vivenciando, também, o balé clássico e me aproximando das danças urbanas. No momento de considerar opções de faculdades, uma graduação em Dança já fazia parte dos meus pensamentos, mas como algo distante, pois naquela época, no estado em que moro, Minas Gerais, só existia esse curso na cidade de Viçosa, e cursar uma graduação nessa cidade ou considerar cursar em outros estados seria um empecilho para a aceitação da minha família – coisas de ser a filha mais nova e única mulher, com os três irmãos mais velhos estudando na UFMG.

Lembro de ler e pesquisar sobre os cursos de Dança na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Viçosa (UFV) e imaginar meu futuro assim: cursando uma graduação em Dança e, se possível, em uma dessas universidades. No entanto, sem ter opções em Belo Horizonte e na UFMG – universidade que tanto queria estudar –, já me conformava, em 2009, no 3º ano do ensino médio, com uma trajetória na gestão pública, pretendendo direcioná-la ao setor de cultura. Queria, de fato, que a Arte fizesse parte da minha vida profissionalmente. Mas eis que, no segundo semestre de 2009, os boatos da criação de um curso de Dança na UFMG concretizaram-

¹ A utilização do D maiúsculo no termo Dança refere-se à intenção da autora de reafirmar a Dança como área de conhecimento. Dessa forma, toda vez que o termo possuir esse sentido, será escrito em letra maiúscula.

se como uma opção real para o vestibular do ano de 2010. A criação do curso que eu queria, na universidade que eu queria, na minha cidade, logo no ano da minha conclusão no ensino médio era tudo que almejava. Interpretei todos esses sinais como uma mensagem do destino, pois eles mostravam que o meu futuro era para ser sim numa graduação em Dança.

Em agosto de 2010, iniciei o curso que agora concluo com a realização deste trabalho. Durante a graduação, iniciei meus estudos em dança contemporânea e continuei minhas vivências no jazz dance e no balé clássico. Em 2013, comecei a fazer parte do Dança Jovem, projeto profissionalizante em que danço atualmente, sob a direção de Fábio Dornas e Ester França.

O ensino de dança foi uma constante em quase toda a minha graduação, com experiências como professora de baby ballet no Colégio Frei Orlando – Unidade Carlos Prates; monitora de dança na Escola Municipal Cora Coralina, no Projeto Municipal Escola Integrada e participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Faculdade de Educação da UFMG, onde pude trabalhar a Dança no ensino regular das instituições Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti e Escola Municipal Marconi.

A interseção entre essas experiências foi o desenvolvimento de uma iniciação científica sobre “Memória em Dança no Brasil”, com orientação do Professor Dr. Arnaldo Alvarenga, coordenador do curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Nessa iniciação científica, pude aproximar-me e vivenciar a pesquisa como um elemento significativo da atividade artística. Tal experiência me fez valorizar ainda mais a importância do método investigativo para a construção de conhecimento e a preservação da memória para se construir a história. São as minhas memórias que serão abordadas nas próximas páginas, preservando assim, a experiência transformadora que tenho vivenciado.

Minha maior experiência docente surgiu no período de finalização do meu curso, quando tive a oportunidade de lecionar a disciplina Dança dentro da estrutura curricular da Escola da Serra, instituição referência em educação inovadora, localizada na Rua do Ouro, 1900, bairro Serra e região Centro-Sul de Belo Horizonte. Nessa instituição, leciono Dança a estudantes dos ensinos fundamental e médio.

Em 2015, concluí o meu segundo ano de trabalho nesse campo e, desde o primeiro ano, encontrei nesse contexto o meu lugar. Todo o caminho que me levou a isso, mostrou-me um querer que eu nem imaginava que tinha tão forte: a paixão pelo

ensino da Dança, pois apesar de já ter encontrado uma grande identificação com outras experiências que tive nesse sentido, foram as vivências na Escola da Serra que potencializaram ainda mais meu olhar, ressignificando meus pensamentos e impressões. A minha identificação com o ensino da Dança em escolas foi tamanha que, atualmente, é difícil imaginar-me atuando como professora de Dança em cursos livres.

É o relato dessa experiência – ainda breve, mas já tão significativa – que estará escrito nos capítulos a seguir.

Como fundamentação teórica para embasar toda a reflexão aqui apresentada, revisitei e mergulhei em algumas fontes para inspirar e ampliar minha compreensão sobre o tema aqui investigado. Dentre os autores estudados, destaco Jorge Larossa Bondía e Paulo Freire, com seus ensinamentos tão essenciais e Isabel Marques, com suas contribuições tão significativas.

O primeiro se deve à conceituação de experiência que propõe, termo que será tão recorrente ao longo deste trabalho e que, entendido na visão desse autor, auxilia a compreensão do percurso aqui desenvolvido. Larrosa Bondía nos lembra da potência que envolve uma experiência, termo esse que muitas vezes é tão banalizado, sendo utilizado para nomear algo que não cabe em sua verdadeira significação.

Nesse sentido, em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Larrosa Bondía (2002) nos aponta para o fato de a educação ser costumeiramente pensada a partir de dois pontos de vista: pela relação entre a ciência e a técnica e pela relação entre teoria e prática. Enquanto o primeiro ponto de vista remete a uma perspectiva positiva e retificadora, segundo o autor, o segundo remete a uma perspectiva política e crítica. Perspectiva essa tão propícia à reflexão.

Nesse contexto, Larrosa Bondía nos propõe uma outra possibilidade de entendimento da educação: o par “experiência/sentido”, a partir do entendimento de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). Para que aconteça de fato e assim possa ser definida, a mesma demanda uma atitude de interrupção de quem se disponibiliza para sua concretização, numa pausa que propicie uma reflexão conscientizadora de todo o processo, como nos mostra o trecho a seguir:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender

o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

É exatamente por compartilhar dessa abordagem de experiência utilizada pelo autor e por buscar essa atitude de interrupção – nessa pausa tão produtiva que me encontro ao escrever essa monografia –, que justifico as escolhas feitas para a realização desse trabalho de conclusão de curso, pois tais gestos possibilitam uma reflexão mais significativa das minhas experiências no ensino de Dança na escola, potencializando minhas aprendizagens e entendimentos.

Além disso, Larrosa Bondía ressalta também o quanto fundamental é a capacidade de formação ou de transformação da experiência, sendo um componente imprescindível para que assim possa ser denominada, já que, segundo o autor, “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25-26).

Intitulo-me, então, como sujeito de experiência, na definição de Larrosa Bondía, pela disponibilidade com que me coloco nesse processo, abrindo-me à minha própria transformação, não só, pois envolve, especificamente, minha formação como professora de Dança na Escola da Serra, mas influencia, amplamente, minha formação como artista da Dança.

Meu saber de experiência – tão particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, como Larrosa defende que esse saber seja – portanto, refere-se à elaboração e aperfeiçoamento constante do sentido do que me acontece como professora de Dança na Escola da Serra, construindo o caminho da Dança entre os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) e esse contexto que tanto me desafia e me enriquece. É nesse diálogo entre essas orientações sobre o ensino da Dança na escola e a proposta metodológica de Artes na Escola da Serra que irei refletir sobre a aplicação de tais parâmetros para a Dança, enfatizando os desafios e obstáculos surgidos nesse processo.

É nesse ponto que ressalto, primordialmente, o diálogo que proponho entre Paulo Freire e Isabel Marques como fontes inspiradoras, pelas reflexões tão essenciais a que eles nos convocam em seus estudos sobre Educação e Dança-educação, respectivamente. Isabel Marques, inclusive, por compartilhar tanto do pensamento

educacional de Freire, utiliza-o frequentemente para embasar suas reflexões de Dança e Educação.

Com relação à metodologia adotada nesse trabalho, utilizei a concepção de pesquisa-ação como prática metodológica de David Tripp, e aqui a classifico como *pesquisa-ação prática*, por representar um estudo contínuo e sistemático que visa o aprimoramento da minha construção de ensino-aprendizagem com os estudantes. Essa construção se dá por meio da investigação da prática e dos sujeitos relacionados. Sou, portanto, pesquisadora, professora no campo gerador da reflexão, corpo dançante e docente, e sujeito proponente da proposta metodológica de Dança na Escola da Serra. Nesse sentido, minhas ações abrangem os seguintes aspectos: 1. Análise de campo do meu local de trabalho (Escola da Serra), incluindo a elaboração e transcrição de entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente envolvidos nesse processo – o diretor da instituição, Sérgio Godinho e a professora de Artes Visuais e coordenadora da área de Arte na mesma, Juliana Palhares; 2. Análise bibliográfica comparativa com outros documentos que regulamentam o ensino de Dança no Brasil, como as *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental: Arte, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* (2010) e a *Proposta Curricular de Arte dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para os ensinos Fundamental e Médio* (2006), elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; 3. Descrição e reflexão da minha proposição prática de ensino de Dança, a partir do trabalho desenvolvido na referida instituição, considerando o período de fevereiro de 2014 a julho de 2015.

É a partir do uso dessas estratégias metodológicas, que coletei as informações a serem compartilhadas nesse estudo e que serão assim apresentadas: nos capítulos iniciais, apresento a trajetória histórica percorrida desde a inserção da Arte no ambiente escolar até os avanços atuais em legislações, focando nos vários contextos para o ensino de Dança no Brasil. Nos capítulos posteriores, apresento a história da Dança na Escola da Serra e sua situação atual, relacionando tal contexto com as abordagens metodológicas utilizadas nos projetos realizados e os obstáculos encontrados nesse processo.

Quando Isabel utiliza-se do jogo de palavras *texto e contexto* em seu livro “Ensino de Dança hoje: textos e contextos”, publicado em 2001, ela refere-se aos processos da Dança, no que diz respeito à improvisação, composição coreográfica, repertórios, e ao falar de contexto, uma das significações que usa, refere-se às realidades dos estudantes. Proponho a utilização desse mesmo jogo de palavras, sob a perspectiva

da experiência que vivencio como artista-docente, especificando ainda mais o texto e o contexto considerados. Falarei aqui, como texto, dos processos da Dança elencados como conteúdos nos PCN's e, como contexto, a realidade do ensino de Dança na Escola da Serra.

Esse contexto funciona nessa pesquisa como “o interlocutor das práticas artístico-educativas” (MARQUES, 2001, p. 96) que desenvolvo como professora de Dança, por suas especificidades terem delineado o caminho das minhas ações pedagógicas e influenciado diretamente os questionamentos e reflexões que fui construindo. Portanto, todas as articulações feitas se deram em função desse espaço. É ele – com seus princípios, valores, pensamentos, características, sujeitos, desafios, dificuldades e obstáculos – que define a minha experiência, em toda a sua potência. Além disso, é esse lugar que me oferece as condições de vivenciar as possibilidades educacionais elucidadas por Paulo Freire e Isabel Marques, oportunizando que eu encontre as relações e conexões de autonomia, sentido, criticidade, ética, diálogo, abertura ao novo, esperança, disponibilidade, senso político, sensibilidade, escuta e tantos outros saberes da prática educativa a que eles nos convocam.

Pela singularidade que representa esse meu saber de experiência que venho conquistando, uma vez que a “experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27) e, também, pelo fato de que a experiência “somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27), compartilho o relato a seguir desejando que ele seja mais uma semente frutífera no terreno próspero da Dança como campo de conhecimento nas escolas.

1 A TRAJETÓRIA DE INSERÇÃO DA ARTE NA ESCOLA

1.1 RECAPITULAÇÃO HISTÓRICA

Como forma de construirmos uma perspectiva ampla que nos permita compreender um contexto escolar em que a Arte é um dos eixos estruturantes da proposta pedagógica e a Dança atua como componente curricular, como é o caso da Escola da Serra, localizada na Rua do Ouro, Bairro Serra – Belo Horizonte, campo no qual este estudo se dedica, proponho uma revisão histórica acerca da inserção da Arte na escola e, posteriormente, uma revisitação às legislações que foram sendo elaboradas nesse âmbito.

Para a primeira parte de revisão, utilizo como fonte de pesquisa principal o livro *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2008), material desenvolvido pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, que contempla a Arte, a Educação Física, a Língua Estrangeira, o Espanhol, a Língua Portuguesa e a Literatura. Essas orientações foram desenvolvidas por meio de amplas discussões com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e estudantes da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, visando contribuir para a instrumentalização do professor e para o diálogo com a escola, no que tange à prática docente. Sem a pretensão de representar um manual ou cartilha a ser seguido à risca, a publicação propõe-se a ser uma ferramenta de estímulo à reflexão do professor e revisão de suas práticas pedagógicas, objetivando a melhoria do ensino nas áreas citadas.

Em seu capítulo sobre os *Conhecimentos de Arte* nos é apresentada uma reconstrução histórica a partir das principais tendências pedagógicas, perpassando a trajetória da visão tradicional até as correntes contemporâneas e abordando pressupostos teóricos e propostas didáticas relativos as Artes Visuais, à Dança, à Música e ao Teatro e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas. Os pontos de vista defendidos nessa publicação serviram de base para as considerações elaboradas nesse capítulo. Vale ressaltar que os livros de Arte dos PCN's destinados ao Ensino Fundamental também oferecem uma contextualização histórica acerca da Arte e da Educação, além do seu ensino no Brasil e reflexões a respeito. Porém, o recorte adotado na bibliografia

utilizada como referência deu-se pela divisão mais detalhada assumida nesse material das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* acerca das tendências pedagógicas que delinearam a trajetória do ensino de Arte no país.

De acordo com essa bibliografia, o ensino de Arte na Pedagogia Tradicional – concepção dominante até o final do século XIX e início do século XX – era notoriamente hierarquizado, tanto nos seus conteúdos, quanto com relação ao seu público-alvo, representando um acesso discriminatório, principalmente com relação às classes sociais. Sendo assim, enquanto a Arte era estudada nas academias de belas-artses e conservatórios de música, no contexto escolar só eram lecionadas Desenho, Ginástica e Música.

Nessa época, em oposição ao domínio do desenho geométrico, foi proposta a inserção da Arte como atividade extracurricular, “posteriormente integrada ao currículo com o objetivo de expressar e fixar os conteúdos de outras matérias” (BRASIL, 2008, p. 170). No caso das atividades cênicas, suas presenças na escola só eram consideradas e valorizadas em datas festivas, visando, frequentemente, o desenvolvimento de valores cívicos e morais.

Com relação ao ensino da Dança, durante as primeiras décadas do século XX, “o estudo da estética do movimento, contemplado pela dança, ainda não estava estruturado como construção pedagógica no ambiente escolar” (BRASIL, 2008, p. 171). A inexistência, portanto, de uma intenção pedagógica que afirmasse tal campo como uma área autônoma de conhecimento culminou em um entendimento corporal ligado à área da Educação Física, como nos mostra o trecho a seguir:

No campo da Dança, esse período foi marcado pela ausência de uma proposta pedagógica efetivamente aplicada. O que se tinha era uma proposta de trabalho corporal equivocadamente ligada à Educação Física. A presença da Ginástica como disciplina indica a preocupação higienista e disciplinar com o corpo do educando. Nas novas escolas, associava-se a postura correta a uma escrita clara e legível. A disciplinarização do corpo do aluno atendia também às normas higiênicas necessárias para indicar a diferença entre o contexto familiar e o escolar. (BRASIL, 2008, p. 170-171).

No período do Estado Novo (1937-1945), enquanto acontecia nas escolas um movimento de “pedagogização da arte”, nos liceus de artes e ofícios, que eram voltados à classe operária e objetivavam a formação de mão-de-obra para o artesanato e a indústria emergente, o ensino de Arte intensificava suas intenções utilitárias, assumindo funções nesse sentido. É importante lembrar que, nesse momento, a perspectiva do

ensino era toda centralizada na figura do professor e nos conhecimentos normativos, priorizando somente a aquisição de informações, em detrimento de um entendimento contextualizado e crítico.

Já na tendência teórico-metodológica da Escola Nova, que ganhou grande impulso na década de 1930 e defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita, o ensino centralizou-se na figura do estudante e a Arte passou a ser “utilizada para a liberação emocional, o desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental na livre solução de problemas” (BRASIL, 2008, p. 171), sendo essa visão fruto de uma aproximação entre as áreas da Pedagogia e da Psicologia. Tal aproximação, inclusive, abriu espaço para o estudo da expressão de pessoas com transtornos mentais, na época denominados “doentes mentais”, estabelecendo as primeiras conexões entre Arte e terapia.

Um movimento significativo nesse período envolvendo todas as áreas artísticas foi a criação das Escolinhas de Arte do Brasil (EABs) que teve início em 1948 e estendeu-se pelas décadas seguintes. Segundo a fonte pesquisada, tais escolinhas foram referência na formação de professores, por meio dos Cursos Intensivos de Arte-Educação (CIAE) que disseminavam um ensino baseado na livre expressão. Essa inovação conceitual adotada estabelecia um contraponto tanto ao modelo direutivo da escola regular, normatizado pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação Estaduais, quanto ao modelo de formação de professores da época, ainda pouco estruturado.

Nesses cursos intensivos de Arte-Educação, eram oferecidas apostilas com propostas e experiências didáticas realizadas que, posteriormente, transformaram-se em receituários de técnicas, como define a bibliografia considerada. Uma visão geral dessa proposta é apontada no seguinte trecho:

Se a proposta da Escola Nova é reconhecida pela ênfase nos aspectos afetivo e psicológico do aluno, é criticada por desconsiderar o contexto sociocultural e político. A concepção “espontaneísta” do conhecimento que floresceu no seio dessa tendência, típica também do experimentalismo das vanguardas artísticas, é criticada por recusar o saber sistematizado e o acesso à tradição artística a fim de preservar a “inocência” criativa das crianças. (BRASIL, 2008, p. 173).

Adentrando o campo da Dança e como informação complementar desse panorama, vale ressaltar que foi nessa época, mais precisamente em 1956, que a

Universidade Federal da Bahia (UFBA) criou o primeiro curso de ensino superior de Dança no Brasil, numa época em que a ideia de formação acadêmica em Dança no país era inexistente ou quase nula. Num período em que a corrente dominante era a do balé clássico, o curso assumia um forte caráter de vanguarda, baseado no expressionismo alemão, por influência da bailarina polonesa Yanka Rudzka, primeira diretora da Escola de Dança na instituição.

A corrente pedagógica seguinte no ensino de Arte foi a Pedagogia Crítica, que se estabeleceu nos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980 e era voltada para uma aprendizagem que considerava o contexto e a crítica político-ideológica dos conteúdos da escolarização. Nesse sentido, passou-se a falar das classes economicamente desfavorecidas e dos grupos marginalizados, como as populações indígenas e afro-descendentes, por exemplo, “questionando-se os rituais de consagração e legitimação institucional da cultura das elites nas academias e nos museus” (BRASIL, 2008, p. 173). Dessa forma, existia um vínculo direto dessa pedagogia crítica com os movimentos sociais, culturais e artísticos de resistência à ditadura militar. Uma ilustração significativa dos pontos positivos e negativos dessa vertente, encontra-se no trecho a seguir:

Fundamentada na teoria crítica e nas ideias freireanas, buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautados na cultura local (popular) e o repertório de saberes do estudante. Porém, à revelia de suas principais proposições teóricas e práticas, são apontados certos reducionismos, tais como a recusa das formas eruditas de arte e cultura – consideradas elitistas – e das manifestações da cultura de massa, tidas apenas como meios de alienação. (BRASIL, 2008, p. 173).

Como tentativa de reverter a situação apontada no trecho acima, foi criado, em 1977, pelo MEC, o Programa de Desenvolvimento Integrado da Arte na Educação (Prodiart), visando a integração da cultura da comunidade à escola. No entanto, os ganhos desse programa, segundo os autores, só envolveram uma tímida penetração das manifestações culturais da comunidade no interior da escola.

Ainda na década de 1970, existia a Pedagogia Tecnicista, trazendo o uso de recursos tecnológicos como uma tendência, enfatizando o estudo programado, a utilização de meios audiovisuais e o uso do livro didático. Especificamente no ensino da Arte “predomina o ‘receituário’ de técnicas artísticas ligadas à programação visual e à publicidade” (BRASIL, 2008, p. 174). As principais críticas a essa tendência referiam-

se ao “formalismo dos conteúdos e à ênfase nos recursos tecnológicos de maneira descontextualizada, ou melhor, sem relação com a realidade do aluno e do professor” (BRASIL, 2008, p. 174).

Uma observação interessante ressaltada nessa bibliografia é que a tendência defendida nessa corrente pedagógica de adesão aos recursos tecnológicos é uma proposta que voltou a fazer parte da perspectiva atual de educação, principalmente em relação ao acesso à informática e à internet. Tal observação foi pontuada no sentido de reconhecermos a necessidade de reflexão e pensamento crítico que devemos ter ao retomarmos algo que já foi realizado para evitarmos os reducionismos do passado. Esse seria um dos desafios das propostas pedagógicas atuais.

Ainda como característica do Tecnicismo, o aspecto mais marcante dessa corrente com relação ao ensino da Arte foi a linha da polivalência implementado pela Lei nº 5.692/71. No trecho abaixo retirado dos PCN’s, o prejuízo gerado por essa postura é ressaltado:

[...] nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar, e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. Esse quadro estende-se pelas décadas de 80 e 90 do século XX, de tal forma que muitas das escolas brasileiras de ensino médio apresentam práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem em música, artes visuais/plásticas, dança, teatro; enfim, de conhecimento de arte propriamente dita (PCNEN, 2002, p. 91-92 apud BRASIL, 2008, p. 174).

A partir da década de 1980, consolida-se um movimento de articulação política dos arte-educadores, com a criação e fortalecimento de associações de professores e pesquisadores, organizadas em festivais de Artes e em congressos estabelecidos, inicialmente, por associações regionais, pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB) e pela Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Após a criação de mais duas associações relevantes, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE), “esse movimento associativo deu continuidade à luta política, contribuindo para a consolidação de áreas de investigação em artes visuais, teatro, dança e música, com ênfase na formação de professores e no ensino das linguagens artísticas, em várias universidades” (BRASIL, 2008, p. 175).

Ainda na década de 1980, mais uma importante ação afirmativa somou-se nesse contexto tão mobilizado politicamente, com a criação de uma linha de pesquisa em arte-educação no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA-USP), fortalecendo o processo de reconhecimento e valorização do ensino da área como campo de pesquisa. Dessa forma, os anos 1980 e 1990 foram marcados por uma “intensa produção de pesquisa e de propostas metodológicas nas várias dimensões do ensino de Arte” (BRASIL, 2008, p. 175).

Com relação ao ensino de Dança, duas sistematizações fundamentais destacam-se nesse cenário. Uma delas contemplava a consciência corporal, como nos mostra o seguinte trecho:

Em uma perspectiva, tem-se o desenvolvimento da consciência corporal, utilizando os conceitos oriundos da educação somática, entendida como atividade em que o corpo é trabalhado de modo que integre todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico, etc. Desenvolvem-se práticas baseadas nas técnicas de Alexander e Feldenkrais, tais como a *Body-Mind-Centering*, Eutonia, entre outras. No Brasil, Klauss Vianna e José Antonio Lima representam essa vertente. (BRASIL, 2008, p. 175).

A outra sistematização referia-se à criação coreográfica, como nos ilustra o trecho abaixo:

Outra influência marcante é a da criação coreográfica que utiliza a exploração espacial baseada nos preceitos de Rudolf Von Laban (1879-1958). Este coreógrafo austro-húngaro criou um movimento que revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento definindo os elementos que o compõem. Elaborou igualmente um método de escrita em dança, a *Labanotation*. Seu trabalho tem diferentes aplicações, que vão da educação e da criação coreográfica ao trabalho terapêutico, sendo introduzido no Brasil por Maria Duschenes. (BRASIL, 2008, p. 175).

Surge, então, a proposta da *Abordagem Triangular* da educadora Ana Mae Barbosa em uma estruturação de ensino baseada em ações “continuamente interligadas. Essa proposta começou a ser sistematizada em 1983 e foi pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da USP, e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo” (BRASIL, 2008, p. 176).

Essa abordagem consiste na articulação de três ações básicas para a construção do conhecimento em Artes: Fazer Arte, Leitura da Obra de Arte e Contextualização. Logo tal entendimento tornou-se referência no ensino da Arte nas escolas no Brasil,

tendo sua perspectiva adotada em documentos que precederam os PCN's e passando a orientar o discurso e a prática dos professores de Arte do país.

Até hoje a *Abordagem Triangular* configura-se como o modelo mais atual de orientação no ensino de Arte, norteando o ensino das quatro áreas do conhecimento artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), apesar de ter sido elaborada, inicialmente, para o ensino de Artes Visuais. Entretanto, a publicação considerada aponta uma crítica ressaltada pela própria autora na interpretação de sua proposta nos PCN's, como podemos conferir no seguinte trecho:

[...] a nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1^a à 4^a série) ou Produção, Apreciação e Contextualização (da 5^a à 8^a série). (C.A. Barbosa, 2003 apud BRASIL, 2008, p. 176).

De acordo com essa crítica, a alteração de nomenclaturas teria gerado especificações na execução das ações e entendimento das atividades propostas, promovendo um reducionismo na intenção da abordagem.

Além do questionamento acerca desses aspectos metodológicos, também durante as décadas de 1980 e 1990, sobressaem-se os questionamentos sobre os próprios conteúdos a serem desenvolvidos no ensino de Arte, devido a uma ênfase perceptível na organização curricular de uma perspectiva eurocêntrica e estadunidense.

Acentua-se, então, uma necessidade de se pensar um ensino, não só de Arte, que contemple, efetivamente, a diversidade e a pluralidade cultural da nossa história, do nosso território. O trecho abaixo explicita as expectativas por essa mudança:

O ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio. Considera-se, ainda, a educação especial, tomando o aluno portador de necessidades educacionais especiais como detentor de uma cultura de minoria no espaço escolar, pondo em pauta a necessidade de reforçar a herança estética e artística dos alunos de acordo com seu meio ambiente. Enfim, exige valores estéticos mais democráticos, o que se chama de alfabetização cultural: possibilitar que aluno desenvolva competências em múltiplos sistemas de percepção, avaliação e prática da arte. (BRASIL, 2008, p. 177).

Nesse sentido, foram elaboradas legislações que garantissem a abordagem de conteúdos curriculares relacionados a cultura afro-brasileira e à cultura indígena, além

de políticas educacionais que amenizassem as desigualdades sociais, educacionais e econômicas por meio do sistema de cotas raciais e sociais. Essas políticas viabilizam o acesso de negros, índios, pessoas com necessidades educacionais especiais, estudantes de escolas públicas e de baixa renda em universidades, concursos públicos e, consequentemente, no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que, apesar de ser uma corrente crítica e mais democrática, o foco na diversidade demanda a responsabilidade de uma clareza acerca dessa postura, que não dê espaço a tratamentos levianos, alienados, seletivos e incoerentes sobre o tema, estimulando, assim, o discernimento dos alunos quanto aos jogos de poder e interesses nos âmbitos social, político e econômico que estão por trás das diferenças culturais.

Das novas correntes metodológicas que surgiram no panorama pedagógico do ensino da Arte, a discussão mais potente diz respeito a ampliação da compreensão sobre as diferenças conceituais entre arte e cultura. Algumas características relevantes dessas correntes contemporâneas são o forte impacto das novas tecnologias, a descentralização dos saberes do professor e dos currículos, a valorização das diversas formas de manifestações artísticas e estéticas e a intensa ligação dessas manifestações com o cotidiano social e privado dos indivíduos. Nessa lógica, o repertório dos estudantes é muito valorizado, especialmente, pela sua relação com as mídias e pelo seu comportamento (modo de vestir, falar, preferências musicais, esportivas), estabelecendo um contato mais próximo com a sua realidade.

Em busca de melhor compreender esses modos de estar/entender o mundo e demais fenômenos relacionados a isso, o ensino de Arte assume um caráter transdisciplinar, vinculando-se, principalmente, aos campos da Sociologia, Antropologia e da Semiótica.

Como nas demais correntes, essa abordagem também é criticada pelo seu alcance, como ilustra o seguinte trecho:

Dentre as denominações sempre recorrentes acerca dessa tendência, destaca-se um movimento que, embora internacionalmente identificado como cultura visual, apresenta um caráter multissígnico e multimídia, na medida em que busca promover uma interação entre as diversas linguagens, ao lado de propostas demarcadas pela pós-modernidade. Entretanto, por enfatizar apenas a recepção crítica da cultura de massa e da chamada “cultura digital”, em detrimento do conhecimento e da produção artística, ele é criticado por envolver o ensino de tudo, menos da arte propriamente dita. (BRASIL, 2008, p. 178).

É nesse processo de construção histórica em que a Arte, representada pelos componentes curriculares das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, vem buscando sua consolidação no espaço escolar, pois apesar de já ser relativamente antiga a inclusão da Arte nesse ambiente e de já ter acompanhado as mudanças de tantas perspectivas pedagógicas, como vimos nessa breve revisão histórica, a Arte, com suas formas específicas e especializadas formadas por campos de conhecimento autônomos, ainda luta por sua legitimação.

Foram nessas mudanças e contextos diversos que aconteceu a estruturação das dimensões de conhecimento da área, a estruturação da oferta dos quatro campos de conhecimento na escola, a relevância na formação do sujeito, a afirmação de autonomia da Arte em relação as outras áreas do conhecimento, as formas de estímulo à criatividade, os entendimentos de experiência estética, o embasamento crítico, as transformações geradas pela influência da tecnologia, os modos de intervenção e articulação sociopolítica, os pensamentos de fortalecimento da identidade, entre outras elaborações, que foram definindo os sentidos e significados de sua presença na escola.

1.2 A LEGISLAÇÃO NA ÁREA

Como forma de complementar a revisão histórica da inserção da Arte no ambiente escolar, é fundamental entender quais são os dispositivos legais que sustentam o espaço da Arte nesse contexto.

Após as diversas reformas educacionais vivenciadas no Brasil pelas transformações advindas de suas constituições, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024) em dezembro de 1961, funcionando como uma lei geral da educação brasileira, que, como o próprio nome indica, dita as diretrizes e bases da organização do sistema educacional.

O trecho abaixo nos auxilia a compreender a dimensão desses termos:

Sob o ponto de vista denotativo, *bases* são fundamentos, vigas de sustentação, elementos estruturantes de um corpo. *Diretrizes* denotam o conceito de alinhamento e, no caso, de normas de procedimento. Aplicados os conceitos à norma educativa, infere-se que as *bases* remetem à função substantiva da educação organizada. Compõem-se, portanto, de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contorno de direitos. A este

conjunto, podemos chamar de funções substantivas. As *diretrizes*, por outro lado, invocam a dimensão adjetiva da educação organizada. Encorpam-se, por conseguinte, em modalidades de organização, ordenamentos da oferta, sistemas de conferência de resultados e procedimentos para a articulação *inter* e *intra*-sistemas. As *bases* detêm um conteúdo de concepção política, as *diretrizes*, um conteúdo de formulação operativa. (CARNEIRO, 1998, p.24).

Em mais uma reforma educacional, aprovou-se em agosto de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71), oficialmente denominada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, instituindo grandes mudanças na estrutura básica do sistema educacional brasileiro. Foi nessa versão que a Arte passou a configurar-se como uma disciplina obrigatória no currículo, em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus), com o título de Educação Artística. Segundo Santana (2000, p. 215), essa inserção curricular só foi considerada “a partir da recomendação da Unesco (1957) que as nações do Ocidente passaram a preocupar-se com a inclusão da arte no currículo”.

No entanto, Barbosa (1989), em seu relato *Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*, nos aponta para o fato de que essa inclusão curricular não foi uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas sim dos educadores norte-americanos, por meio de um acordo oficial, chamado Acordo MEC-USAID, estabelecidos entre o Ministério da Educação do Brasil e a United States Agency for International Development dos Estados Unidos.

Segundo Barbosa, “no currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p. 170). Entretanto, naquele momento, não existiam cursos de arte-educação nas universidades, então, quem assumia a matéria de Artes eram os professores regulares ou os professores formados pelas escolinhas de arte do movimento EABs – citado no subcapítulo anterior – que não possuíam graduação específica. Sendo assim, essa versão da LDB que previa que os professores deveriam se enquadrar nessa condição específica, invalidaram os artistas preparados por essas Escolinhas como professores de Arte, “porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha” (BARBOSA, 1989, p. 170).

Para solucionar tal problema, o Governo Federal criou, em 1973, novos cursos universitários, visando à preparação dos professores para lecionar a matéria Educação Artística, “compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o

país” (BARBOSA, 1989, p. 170). Com relação aos objetivos desses cursos, Barbosa pontuou que:

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1^a à 8^a séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 1989, p. 170-171).

Foi nesse contexto que teve início a prática da polivalência. Poucas universidades recusaram-se a oferecer um curso de apenas dois anos e optaram por um curso de quatro anos, como foi o caso da Universidade de São Paulo (USP). Essa opção era possível por regulamentação do Ministério da Educação “segundo, entretanto, um currículo mínimo estabelecido que não é adequado para preparar professores capazes de definirem seus objetivos e estabelecerem suas metodologias” (BARBOSA, 1989, p. 171).

De acordo com Barbosa (1989), a forte politização dos arte-educadores no Brasil começou em 1980, num encontro chamado Semana de Arte e Ensino, que aconteceu na Universidade de São Paulo, reunindo 2.700 arte-educadores de todo o país. Esse encontro abordou “aspectos políticos [...] de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc.” (BARBOSA, 1989, p. 173).

Uma conquista da articulação desses arte-educadores foi a menção das artes na Constituição da Nova República de 1988, em relação a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Está na Constituição, no título VIII Da Ordem Social; Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto; na Seção sobre educação, Artigo 206, parágrafo II, a seguinte determinação: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...). II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Mesmo com tal conquista, a situação da arte-educação era muito negativa no fim dos anos 1980, visto que existia um projeto do Conselho Nacional de Educação que defendia a exclusão da área de comunicação e expressão do currículo das escolas primárias e secundárias, no qual as artes estavam incluídas. Era um momento de redemocratização nacional, em que se ressaltava um preconceito contra as artes na escola, tanto pela falta de consistência do seu ensino, uma vez que a capacitação

profissional nas universidades não era adequada, quanto por ter sido uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar. Apenas um parágrafo nesse projeto exigia a educação artística, mas não como disciplina básica. Com essa ambiguidade textual, as escolas particulares aproveitaram a brecha e retiraram as artes de seus currículos. Para a resolução desse problema seria necessário, na visão de Barbosa (1989), uma associação entre as forças políticas e conceituais do país.

Nesse período em que já estava sendo preparada uma nova lei federal para substituir a Lei Federal de 1971, existia um pensamento geral dos educadores da época de que a nova organização da educação brasileira tinha “de ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo” (BARBOSA, 1989, p. 181).

Novamente, os arte-educadores se mobilizaram para isso, organizando um simpósio em agosto de 1989 para demonstrar os conteúdos da arte na educação. Para esses arte-educadores, o único caminho para sobreviver seria esclarecer efetivamente quais seriam os conteúdos da arte na escola.

A formulação da nova LDB continuou em processo durante a década de 1990 e, “diante da falta de clareza sobre o espaço curricular definido para a Arte [...], intensificam-se a organização política dos professores e as discussões sobre as delimitações conceituais e metodológicas do ensino na área” (BRASIL, 2008, p. 176).

Nessa grande mobilização dos arte-educadores em garantir, não só a obrigatoriedade da oferta da disciplina Arte no currículo, mas também a superação da polivalência, pela oferta de modalidades específicas, sanciona-se, em dezembro de 1996, a nova legislação prevendo, “tanto na educação básica como na formação do professor, o ensino das linguagens – artes visuais, música, dança e teatro” (BRASIL, 2008, p. 177).

Essa terceira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), ainda vigente no Brasil e também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, prevê em sua Seção Das Disposições Gerais da Educação Básica:

Artigo 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

(FERNANDES, SILVA, MACHADO, 1998, p. 146).

Desde sua promulgação, várias atualizações foram realizadas em sua redação, sendo a última de outubro de 2015, pela lei 13.168.

Sua redação atualizada, especificamente desse artigo referente ao ensino da arte, encontra-se da seguinte forma:

Artigo 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (*Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013*).

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (*Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010*).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

De acordo com Strazzacappa, com relação à nova LDB, “altera-se o enfoque do conhecimento artístico no âmbito escolar. A arte volta a fazer parte do currículo de forma expressiva, sofrendo alterações de nomenclatura: de *Educação Artística* passa a ser chamada *Ensino de Arte*” (STRAZZACAPPA, 2004, p. 179).

Entretanto, apesar de a redação da lei garantir o ensino de Arte, com todas as suas áreas de conhecimento previstas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), como componente curricular obrigatório na educação básica, o texto não esclarece a obrigatoriedade do ensino dos quatro campos de conhecimento artísticos.

Em diálogo com docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores, surgem, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (1^a a 4^a série) e 1998 (5^a a 8^a série), propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto. Objetivando difundir os princípios da reforma curricular, por meio de referenciais que orientem e garantam a coerência na prática pedagógica, tal documento específica – pela primeira vez na história do país – os quatro saberes artísticos, elencando possibilidades de conteúdos a serem trabalhados em cada uma, com suas especificidades. No ano 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, indicando a ampliação e o aprofundamento das vivências em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e dando continuidade a essa proposição. Posteriormente, ainda foram divulgados cadernos com orientações educacionais complementares aos PCN's, em seus três

grandes eixos de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – conhecidos como PCN+.

Também como desdobramento da LDB 9.394/96, visto que essa lei foi regulamentada como atribuição federal a formulação de diretrizes para a educação básica que assegurem a formação básica comum nacional no ensino, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Consta nesse documento, detentor de caráter mandatório e com versão mais atualizada em 2013, a presença da Arte e seus campos de conhecimento como componente curricular da base nacional comum, dentro da área de Linguagens. Em seu capítulo de Formação Básica Comum e Parte Diversificada prevê:

Artigo 14 A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música.

(BRASIL, 2010, p. 67)

Ainda na seção de *A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade* das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos especifica, no artigo 15, § 4º: “A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2010, p. 133). Na redação para o Ensino Médio, a descrição dos componentes curriculares obrigatórios também apresenta caráter semelhante, exemplificado pelo trecho: “I – Linguagens: d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical” (BRASIL, 2010, p. 187).

É importante salientar que, ainda nas diretrizes para o Ensino Médio, consta, em seu artigo 18, como uma das orientações para a implementação das diretrizes, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino, “prover professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares” (BRASIL, 2012, p. 201).

É possível inferir, a partir dessa breve análise, que a redação da LDB 9.394/96 da forma como está escrita atualmente não atende as diretrizes curriculares nacionais instituídas. Pensando que a Educação e seus dispositivos legais que a regulamentam, devem se colocar num exercício constante de aperfeiçoamento e sintonia, em busca de concretizar a melhoria do ensino, destaco, como forma de ilustrar esse entendimento, o Projeto de Lei 7.032/2010 (acrescido pelo projeto de lei nº 4/2011), originalmente apresentado pelo Senador Saturnino Braga, com relatoria de Raul Henry e autoria/aditivo do deputado Weliton Prado.

O referido projeto de lei propõe a alteração dos §§ 2º e 6º do artigo 26 da LDB 9.394/96 para instituir – claramente – como conteúdo obrigatório no ensino de Arte, “a música, as artes plásticas e as artes cênicas” em todas as etapas da educação básica, além da habilitação específica no ensino desses conteúdos. Sendo assim, a proposta para a nova redação do artigo 26 da LDB 9.394/94 segue abaixo:

Art. 1º – O §2º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26

.....
§2º. A educação para as artes, componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, observará as seguintes diretrizes:

I – O conteúdo será distribuído entre as diversas séries e níveis da educação básica pelas escolas, abrangerá obrigatoriamente as áreas de:

- a) música, teatro e dança;
- b) artes visuais (artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo) e design;
- c) patrimônio artístico, cultural e arquitetônico;

II – As atividades serão sempre ministradas por professores com formação específica, nas diferentes séries.

Art. 2º – Os sistemas de educação terão três anos letivos para se adaptarem as exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.
(<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1368319.pdf>)

O projeto já possui parecer favorável das Comissões de Educação e Cultura e da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Alguns pareceres só aprovam a alteração no §6º do artigo 26, elencando, além da Música, que já é obrigatória, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro como os saberes constituintes do componente curricular Arte, abordado no §2º da atual redação.

A última ação legislativa nesse caso foi a remessa do projeto de lei ao Senado Federal pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, em setembro de 2015. Portanto, a proposta encontra-se, atualmente, no aguardo da apreciação do Senado Federal, como

proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões do Congresso Nacional, de acordo com o Regimento Interno da Câmara dos Deputados (RICD).

Também em setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento para futura implantação em todas as escolas de educação básica do Brasil. A proposta está aberta para consulta pública até dezembro de 2015, para que a construção dessa base seja discutida amplamente. As possibilidades de contribuição podem ocorrer por meio de colaborações individuais, por redes de discussões compostas por docentes, comunidade e demais profissionais ou por instituições de ensino.

Dessa breve reconstituição histórica do espaço da Arte no contexto escolar, ficam evidentes os avanços já alcançados, mas, também, os passos que ainda precisam ser dados para a concretização da Arte, com cada uma de suas áreas de conhecimento, nesse lugar.

2 A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: BELO HORIZONTE

Após a breve tentativa de reconstrução histórica apresentada no capítulo anterior sobre a inserção do ensino da Arte nas escolas brasileiras, partiremos agora para um contexto mais específico: o ensino de Dança nas escolas de Belo Horizonte. Para isso, ressaltaremos dois acontecimentos que contribuíram significativamente para esse movimento: a criação do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a inserção da Dança no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Educação dessa mesma universidade (FaE – UFMG).

2.1 LICENCIATURA EM DANÇA NA UFMG

O advento do Curso de Licenciatura em Dança pela Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2010 foi um acontecimento importante para o panorama da Dança no ensino regular. Por tratar-se de uma licenciatura com o objetivo principal de formar professores de Dança para atuarem na Educação Básica, essa graduação visa preencher uma lacuna ainda existente do reconhecimento efetivo do ensino de Dança como essencial para o ensino básico, tanto local, quanto nacionalmente.

A criação de um curso superior de Dança era carência notória na história da capital, visto que Belo Horizonte possui grande relevância no panorama geral da dança cênica brasileira, e projeção internacional, considerada um polo de excelência na formação de artistas. O seguinte trecho, que consta no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura em Dança, confirma essa situação:

[...] a premissa da qual parte o presente projeto baseia-se na verificação da existência e excelência de uma sólida formação livre de artistas-bailarinos em Belo Horizonte e na concomitante carência de um curso superior destinado a capacitar os profissionais para o ensino de dança com vistas à educação formal, seja no nível fundamental ou médio, seja no nível superior de ensino. (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança, 2009, p.5)

A proposição aconteceu em 2009, com a formação de uma comissão de criação e implantação constituída pelos docentes Arnaldo Leite de Alvarenga como presidente; Lucia Gouvêa Pimentel e Mônica Medeiros Ribeiro como membros e Carolina Lage Gualberto como secretária, que buscaram construir um projeto coerente com as especificidades da época e com a pesquisa em arte, “no que tange a processos metodológicos de ensino aprendizagem, processos criativos e teoria em dança” (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança, 2009, p. 5).

Ainda segundo esse documento:

Tendo em vista as múltiplas abordagens corporais inseridas nas práticas de dança na contemporaneidade, a graduação em Dança proporciona ao futuro profissional a instrução necessária para o reconhecimento dos conceitos e práticas vigentes, viabilizando o diálogo com os mesmos, tanto no âmbito criativo como nos atos pedagógicos. O curso abordará a dança como manifestação artística, produtora de conhecimento em toda a sua diversidade, desse modo independente do estilo de dança que o aluno tenha experienciado anteriormente os fundamentos básicos presentes na prática da dança em geral serão aprofundados nos períodos iniciais do curso garantindo uma base comum a todos eles. Portanto, o ingresso do curso de dança poderá ser oriundo de qualquer estilo desde que possua o domínio técnico necessário, o qual será aferido em concurso vestibular, para dar início a sua formação como docente de dança. (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança, 2009, p. 6-7).

A matriz curricular do curso organiza-se pela estruturação de três eixos fundamentais, relacionados ao teórico, prático/teórico e didático/pedagógico, oferecendo dois percursos estético-pedagógicos: dança contemporânea e danças populares brasileiras.

Desde seu início, o curso oferece 20 vagas anuais, com entrada no segundo semestre e duração de quatro anos e seis meses. Sendo assim, em 2015, o curso já está em sua sexta turma, tendo formado, atualmente, duas licenciadas – número esse que, certamente, irá crescer significativamente já em 2015 e nos próximos anos. O objetivo é de aumentar a oferta de vagas para 40, com duas entradas semestrais, assim que a infraestrutura do novo prédio da Escola de Belas Artes for finalizada.

Dessa forma, profissionais capacitados estão sendo formados para contribuírem na concretização do ensino de Dança nas escolas.

2.2 PIBID DANÇA – FaE UFMG

No segundo semestre de 2012, o curso de Graduação em Licenciatura em Dança começou a fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Educação da UFMG, formando sua primeira equipe, constituída por cinco estudantes da Graduação em Licenciatura em Dança como bolsistas e pela professora Ana Cristina Carvalho Pereira, docente da graduação referida, como coordenadora. A menção do PIBID aqui tem um significado especial considerando o papel exercido pela autora desse texto como membro integrante da equipe de bolsistas e, consequentemente, professora de Dança nas escolas atendidas pelo programa.

O PIBID possui atuação nacional e foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, visando “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública”, como consta no site oficial do PIBID FaE-UFMG (http://www.fae.ufmg.br/pibid/?page_id=18).

O PIBID em cada instituição de ensino federal possui subprojetos em várias áreas de conhecimento e vem se expandindo nos últimos anos, atuando em várias escolas públicas das redes estadual, municipal e federal de ensino. No caso do PIBID FaE-UFMG Dança, a primeira escola parceira foi a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, localizada no bairro Cachoeirinha, e a supervisora da equipe foi a professora de Artes Visuais, Maria Cristina de Oliveira. Em 2013, a atuação foi na Escola Municipal Marconi, localizada no bairro Santo Agostinho, com a professora de Artes Visuais Margareth Oliveira Reis como supervisora. Nesse mesmo ano, houve também uma mudança na coordenação da equipe, que passou a ser desempenhada pela professora Gabriela Córdova Christófaro, também docente do curso de Licenciatura em Dança da UFMG. Em 2014 e 2015, a atuação do PIBID Dança foi no Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, localizado no Campus Pampulha, com a supervisão da professora de Dança Marlaina Fernandes Roriz e, novamente, na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, com a supervisão da docente Maria Cristina, de Artes Visuais.

As mudanças na equipe também ocorrem no quadro de bolsistas, a cada semestre ou ano, com substituições e acréscimos, oportunizando a mais estudantes essa vivência tão fundamental, bem como no campo de atuação, uma vez que quanto mais escolas e estudantes da licenciatura participam desse projeto, mais sementes de inserção da Dança

como área de conhecimento e componente curricular no ensino regular são espalhadas, abrangendo o alcance da efetivação desse objetivo.

O ensino de Dança no PIBID, portanto, é sempre realizado dentro da proposta curricular da escola, a partir de um diálogo com a disciplina de Artes Visuais como no caso das escolas supracitadas ou, no caso do Centro Pedagógico, com a própria disciplina de Dança.

Assim sendo, o PIBID Dança além de desempenhar uma função importante no exercício de aproximar estudantes de licenciatura da realidade que enfrentarão ao entrarem no campo de trabalho, com toda a orientação necessária para que seja uma experiência significativa e rica em aprendizados, o que resulta em uma formação mais completa, contribui, também, de forma substancial, para a construção desse território ainda a ser conquistado: a inserção da Dança como campo de conhecimento no espaço escolar.

Defendo tais afirmações pela certeza de ter-me beneficiado e vivenciado exatamente esse contexto durante o um ano e meio que fiz parte do projeto, durante 2012 e 2013. Foi o aprendizado com todos os integrantes das equipes formadas (coordenadoras, supervisoras e bolsistas); os diálogos com as equipes de outras áreas de conhecimento do PIBID FaE-UFMG e convidados externos em palestras mensais; os desafios dos contextos encontrados nas duas escolas municipais que atuei (Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti e Escola Municipal Marconi), e a construção do processo com todos os estudantes com os quais me relatei na trajetória construída que firmaram, em mim, uma base sólida para assumir meu maior desafio: ser professora de Dança na Escola da Serra. Nomeio o PIBID como “base” pelo suporte, pela sustentação que me proporcionou e pelo alicerce que representa na minha prática docente. Adjetivo a experiência como sólida, por ela ter sido tão consistente, preenchida de sentidos, significados e aprendizados. É nessa base sólida, portanto, que construo minha formação como docente.

2.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA DANÇA NAS ESCOLAS DE BELO HORIZONTE

Por meio de vários aspectos podemos comprovar o quanto escasso é o contexto da Dança nas escolas, enquanto componente curricular, pois apesar de existirem legislações, diretrizes e parâmetros educacionais que apontam a Dança como um campo de conhecimento importante na formação dos sujeitos, com conteúdos próprios e especificidades, tais apontamentos não são suficientes para a efetivação do seu ensino no espaço escolar. É o que nos mostra, por exemplo, a revisão histórica e as considerações elaboradas por locais e equipes de referência, como o curso de Licenciatura em Dança na UFMG e a equipe PIBID FaE-UFMG Dança. O trecho abaixo, retirado de uma publicação que relata a experiência vivenciada pela primeira equipe do PIBID Dança, ilustra bem esse cenário:

Apesar da crescente importância atribuída pelo campo educacional à inserção da Dança na escola e da sua contribuição para o desenvolvimento humano, formação pessoal e cultural dos alunos, na realidade ela ocupa um lugar desprivilegiado no currículo, isto é, sua presença se reduz, na maioria das vezes, às datas comemorativas ou projetos extraturno. Os processos e as práticas relacionadas à formação em Dança na escola estão enraizados na constituição do território e imaginário reducionista associado às ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação, isto é, a Dança como atividade e não como área de conhecimento. (PEREIRA, 2013, p. 16).

Como consequência desse reducionismo, “na maioria das vezes, encontramos nas escolas a ideia de que qualquer pessoa faz Arte, qualquer pessoa ensina Dança sem um investimento teórico, preparo técnico e investigação prática em torno do que vem sendo pesquisado e produzido no campo artístico no país” (PEREIRA, 2013, p. 16).

Um outro elemento que corrobora a análise dessa realidade foi um mapeamento desenvolvido pela turma do sexto período do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, no primeiro semestre de 2013, a respeito desse panorama. A pesquisa foi proposta na disciplina *Análise da Prática e Estágio Supervisionado em Dança I*, ministrada pela professora Ana Cristina Carvalho Pereira, visando a investigação da área de atuação das estudantes: as escolas de Belo Horizonte, tanto no que diz respeito ao ensino de Arte, quanto, especificamente, ao ensino de Dança.

Essa ferramenta utilizada, principalmente, para o entendimento do cenário do ensino e concepção de dança nas escolas, da demanda existente, dos avanços alcançados, das mudanças necessárias, da reflexão sobre a atuação da dança no ensino, contribuiu essencialmente, na época, para a nossa conscientização como futuros profissionais da área.

A metodologia adotada nesse mapeamento envolveu: 1. O levantamento de todas as escolas particulares e públicas das redes estadual, municipal e federal de ensino ativas em Belo Horizonte, com base na lista oficial da Secretaria Municipal de Educação – SMED (disponível no site <http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>); 2. A divisão das 786 escolas entre as seis estudantes que cursavam a disciplina, o que deu uma média de 131 escolas para cada uma; 3. A elaboração, por discussão em sala, de um questionário padrão para a investigação das escolas, com a definição das seguintes perguntas: a). Existe a disciplina de Arte na grade curricular?; b). Quais as linguagens de Arte estão sendo oferecidas?; c) Alguma vez já foi oferecida a Dança?; d). Existe espaço específico para a Dança na escola?; e). Qual a formação do professor de Artes?; f) A escola já recebeu estagiários? De quais áreas?; 4. A comunicação com as instituições por meio de ligações telefônicas ou e-mail, conversando com a equipe pedagógica das mesmas (diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos e professores) ou secretárias; 5. Tabelamento das informações apuradas e análise dos dados.

Mesmo com algumas limitações desse mapeamento, incluindo o fato de nem todas as escolas terem participado, por motivos de diversas ordens; de alguns dados da lista oficial da Secretaria Municipal de Educação (SMED) estarem desatualizados e da credibilidade das respostas não ser contestável, por não terem sido estabelecidos outros meios de verificação, a pesquisa representou um recorte relevante da realidade.

Com os dados coletados, em perspectivas quantitativas e qualitativas, pela pesquisa desenvolvida por cada uma das estudantes da disciplina, construímos uma visão geral do cenário pesquisado, por meio de compartilhamentos organizados em um seminário final da disciplina. De acordo com Pereira (2014), podem ser elencados os seguintes aspectos do ensino da Dança no contexto escolar de Belo Horizonte no 1º semestre de 2013: 1. Presença do ensino de arte na grade curricular da grande maioria das escolas pesquisadas; 2. Supremacia do ensino de Artes Visuais; 3. Prevalência do professor formado em Artes Visuais; 4. Não presença do licenciado em Dança no ensino regular em Belo Horizonte; 5. Atuação do professor de Arte numa perspectiva de polivalência (teatro, dança, música e Artes Visuais); 6. Reduzida inserção da Dança na estrutura curricular do Ensino Fundamental em Belo Horizonte; 7. Presença da Dança fortemente relacionada às datas comemorativas, realizadas apenas para apresentações na escola, ou seja, mero entretenimento; 8. Concepção de Dança como ferramenta de apoio para as outras disciplinas ou utilizadas em projetos; 9. Concepção de Dança como

atividade lúdica, catarse e ligada as atividades complementares; 10. Dança não é entendida como área de conhecimento com suas especificidades; 11. Não existência de espaço físico específico para a disciplina Arte, muito menos para Dança; 12. Presença do ensino de Dança como atividades extra-curriculares, sendo que na maioria das vezes, a oferta se reduz a Dança Clássica; 13. Forte relação da oferta das atividades de Dança na escola para o gênero feminino; 14. Pouco conhecimento dos entrevistados de documentos oficiais para o ensino da Dança como: PCN, CBC e Proposições curriculares Municipais (PEREIRA, 2014, p. 6)².

Nesses dois anos passados desde que tal mapeamento foi realizado, a situação não se modificou significativamente, com avanços efetivos, ainda sendo uma realidade “a precariedade da profissão e uma demanda emergencial de expansão da Dança em relação a seu reconhecimento efetivo como conteúdo essencial do Ensino Básico” (PEREIRA, 2014, p. 6). Sendo assim, o que podemos concluir é que ainda há muito a ser feito nesse contexto em que o ensino de todos os campos de conhecimento artísticos é destinado a instituições privilegiadas e o ensino da Arte ainda “ocupa um lugar voltado simplesmente para as ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação” (PEREIRA, 2014, p. 6-7). A Arte como área de conhecimento e o reconhecimento de seus componentes autônomos ainda são preteridos em uma hierarquização de conhecimentos e evidencia-se a necessidade urgente de se investir na formação e na formação continuada dos docentes.

Um dos locais que, durante a pesquisa, foi catalogado como esse lugar privilegiado em que o ensino da Arte, com todos os seus componentes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) é algo concreto foi a Escola da Serra, campo no qual aprofundaremos nosso olhar nos próximos capítulos, focando no percurso do ensino de Dança na referida instituição.

² O relato deste processo de pesquisa foi publicado no artigo “O estágio na instituição escolar: contextos e vivências de processos educativos em Dança” pela professora Ana Cristina Carvalho Pereira.

3 ESCOLA DA SERRA: CONHECENDO A INSTITUIÇÃO

O capítulo aqui iniciado dedica-se a apresentar o cenário de inserção e implementação da Dança como componente curricular na Escola da Serra. Para delinearmos esse contexto, entretanto, começaremos por um breve histórico da instituição e pela compreensão do papel ocupado pela área de Arte na mesma.

A Escola da Serra, localizada na Rua do Ouro 1900, bairro Serra e região Centro-Sul em Belo Horizonte, Minas Gerais, é uma instituição de ensino laica e particular, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com o Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da instituição, no lugar ocupado pela escola já funcionaram um Convento dos Frades Dominicanos – fechado na década de 1970 –, um Instituto de Psicologia Aplicada de Minas Gerais (IPAMIG) – desativado no final de 1990 – e uma escola regular de Ensino Fundamental já denominada Escola da Serra e ainda sob administração geral do IPAMIG.

A escola que atualmente conhecemos como Escola da Serra foi criada em 1991 e possuía, nessa época, uma parceria com o Instituto Albert Einstein. Tal “arranjo propiciou que se desenvolvesse naquela escola uma proposta educacional inovadora, liderada pelas educadoras Arminda Matta Machado, Tieko Takamatsu, Maria das Graças Barbosa e, posteriormente, Mabel Faleiro” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 8).

A partir de 2002, a Escola da Serra vivenciou situações de instabilidade pedagógicas e administrativas, o que fez com que o IPAMIG, em 2003, colocasse a escola à venda. Essa decisão gerou grande descontentamento dos pais dos estudantes, que “mobilizados por sua Associação, [...] buscaram alternativas para manter o projeto educacional que tanto valorizavam” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 8). As alternativas pensadas, que passaram tanto pela ideia de constituição de uma cooperativa, quanto pelo apoio a um grupo restrito de pais e professores que visavam a aquisição da escola, foram em vão, uma vez que o IPAMIG optou pela oferta de um empresário da educação, que se mostrou, financeiramente, mais lucrativa.

Com a baixa adesão de matrículas, entretanto, “o adquirente da escola desistiu do negócio, o que levou o IPAMIG a decidir pela cessação total das atividades da Escola da Serra e pela baixa de sua autorização de funcionamento” (Projeto Pedagógico

e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 8). Foi nesse momento que o educador e atual diretor da instituição, Sérgio Godinho, assumiu um papel crucial na história da Escola da Serra. Godinho, que era um dos pais nesse estabelecimento de ensino, com o apoio de outros pais, “negociou com o IPAMIG a transferência do aluguel do prédio, a aquisição do imobilizado e a autorização para a utilização do nome fantasia ‘Escola da Serra’” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 8).

Esse acontecimento ocorrido no final de 2003, deu início a uma nova fase de uma nova escola – ainda com a essência e o nome da escola anterior – que foi consolidando-se a cada ano, desde então. Esse processo de consolidação, permitiu durante esses anos, que o alcance da instituição contemplasse toda a Educação Básica, uma vez que a primeira autorização de funcionamento se destinava ao Ensino Fundamental, em 2004, depois ao Ensino Infantil, em 2006 e, finalmente, ao Ensino Médio, em 2007. A formatura da primeira turma da nova escola se realizou, portanto, em 2009.

A partir de 2014, grandes mudanças foram implementadas, visando a efetivação de pensamentos educacionais que o projeto político pedagógico da escola já defendia, como a retirada das paredes que dividiam as turmas em séries e os estudantes por idade e a troca dessas paredes por salões de aprendizagem em que o ciclo inteiro convive; a substituição de aulas expositivas, em moldes engessados como única estratégia de ensino por um grande leque de estratégias e espaços possíveis nas relações de ensino-aprendizagem; o entendimento de possibilidades diversas de avaliação, que contemplem as demandas, ritmos, especificidades e propósitos individuais, em vez de provas coletivas em semanas preestabelecidas.

Detentora de uma identidade ideológica democrática e libertária, a Escola da Serra vem avançando ainda mais, nos últimos anos, no caminho de concretização de uma proposta educacional inovadora, baseando-se no Construtivismo como sua fundamentação epistemológica e sendo influenciada, essencialmente, pelos princípios elaborados por Jean Piaget. Além disso, a prática pedagógica da escola também incorpora importantes contribuições de outros autores, como Vigotsky, Emília Ferreiro, Constance Kamii, Yves de La Taille, Antón Makarenko, Célestin Freinet, Paulo Freire, José Pacheco, Philippe Perrenoud e Fernando Hernández.

Objetivando a formação integral dos estudantes, a instituição possui os seguintes diferenciais, explicitados no trecho abaixo:

[...] um ambiente de descontração e informalidade, onde imperam relações baseadas na confiança mútua, e a democracia é um exercício permanente; em vez de transmissão de conteúdos prontos e sem significado (o que coloca o aluno no lugar de receptor, de objeto), buscamos explicitar o *sentido* do que está sendo estudado, incentivar a pesquisa e a autoria do conhecimento pelo próprio educando, assumindo o aluno o lugar de *sujeito ativo*; o foco da ação pedagógica é colocado na *aprendizagem*, não no ensino, levando-se em conta o jeito de ser e de aprender de cada um. Outro, também, é o papel do educador em sua relação com o aluno: em vez de autoridade que sabe e ensina a quem não sabe, ele passa a ser um instigador, orientador e parceiro do aluno na *(re) produção* de conhecimento, em um processo de aprendizagem dual e não unidirecional. (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 12).

Dessa forma, os princípios que norteiam a ação pedagógica envolvem os âmbitos éticos (da humanidade, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito ao bem comum); políticos (da autonomia, da liberdade, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade e da diversidade).

Nessa conjuntura, a inserção das Artes como uma área de conhecimento estruturante no pensamento curricular da instituição, justifica-se pelo seguinte posicionamento:

A Escola da Serra comprehende ser sua responsabilidade, em parceria com a família, contribuir para o desabrochar dos potenciais das crianças e jovens não só no aspecto intelectual, mas também no desenvolvimento da percepção dos limites e potencialidades do corpo, no desenvolvimento da sensibilidade de percepção e criatividade de expressão, na consciência da existência de uma dimensão interior, metafísica, que também deve ser conhecida e cuidada, na participação crítica e consciente em aspectos da vida cidadã. Assim, Artes, a Filosofia e a Sociologia são consideradas intrínsecas ao processo educativo; encontros de Psicologia e Práticas Corporais (Educação Física, Capoeira, Tai Chi Chuan, Aikidô e Yoga) contribuem para ampliar o autoconhecimento e a autoconsciência, preparando a criança e o jovem para lidar tanto com o mundo exterior quanto com seu mundo interior. (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 9-10).

Sendo assim, o ensino das Artes sempre foi legitimado na concepção educacional sustentada pela escola, como um componente fundamental na formação dos sujeitos e área de conhecimento inerente ao processo educativo.

3.1 O PERCURSO DAS ARTES E A TRAJETÓRIA DA DANÇA NA ESCOLA DA SERRA

Como forma de compreender a construção do espaço da Arte na Escola da Serra e conhecer o processo de implementação do ensino de Dança nesse ambiente, utilizei como estratégia metodológica a realização de entrevistas com sujeitos diretamente envolvidos em todo esse processo. A escolha, portanto, se deu pela relevância dos papéis ocupados por esses sujeitos no contexto pesquisado e pela influência que esses sujeitos exerceram em seus desdobramentos, além do lugar de espectadores que possuem, por terem acompanhado toda a história da Escola da Serra, nesses quase 12 anos de existência.

Os entrevistados que contribuíram para a escrita deste capítulo, então, foram o diretor da instituição, Sérgio Godinho e a professora de Artes Visuais e coordenadora da área de Arte, Juliana Palhares. Todas as informações organizadas a seguir, em forma de narrativa, foram retiradas dos depoimentos dados pelos mesmos, a partir de uma entrevista semiestruturada, realizada em setembro do corrente ano. A estrutura das questões envolvia os aspectos relacionados ao contexto de inserção do ensino da Dança; à importância de sua presença na proposta curricular da escola; aos procedimentos de busca de profissionais que assumiram esse cargo e aos trabalhos desenvolvidos pelas profissionais em questão; às características que o ensino de Dança foi assumindo nesse processo e à situação atual do mesmo na instituição. A transcrição completa das entrevistas encontra-se como anexo nesta monografia.

De acordo com Juliana Palhares, docente nessa instituição há 14 anos – ou seja, desde antes da direção da escola ser assumida pelo educador Sérgio Godinho – eram ofertadas, no período de sua chegada, as disciplinas de Artes Visuais, Teatro e Música. Apenas o Teatro chegou a ser retirado da proposta curricular da escola por um momento, retornando posteriormente.

Ainda durante a ausência do Teatro, existia uma prática desenvolvida pela professora Juliana Palhares e pela então professora de Música na época, de organizar oficinas para os estudantes com convidados que trouxessem oportunidades de vivência que não eram do domínio das mesmas. As escolhas dessas oficinas visavam tanto a ampliação de possibilidades oferecidas, quanto a contemplação dos interesses explicitados pelos estudantes.

De acordo com a professora Juliana Palhares, foi em uma dessas oportunidades que a Dança começou a fazer parte da escola. A artista Cristina Prosdocimi, que já possuía um vínculo com a escola, por conta de uma irmã que trabalhava no setor da Psicologia, apresentou, no segundo semestre de 2009, a proposta de realização de

oficinas de Dança para o diretor, Sérgio Godinho. Tais oficinas envolveram aulas de dança afro e, um pouco, de danças urbanas.

Com a boa recepção por parte dos estudantes e grande envolvimento dos mesmos, a direção e coordenação da escola interessaram-se pela inserção da Dança na estrutura curricular da escola, para que a riqueza dessa experiência temporária reverberasse permanentemente. Esse interesse foi fruto da percepção de que a Dança realmente contribuiria e enriqueceria a vivência escolar dos estudantes. Sua oficialização, portanto, ocorreu em 2010 e a artista Cristina Prosdocimi, então, foi convidada para conduzir a disciplina, tornando-se a primeira professora de Dança na instituição. Inicialmente, entretanto, sua oferta foi para o Ensino Médio, que era onde existia demanda. Cristina Prosdocimi possuía grande experiência em balé clássico, em danças populares e em dança afro. Durante sua permanência, nos anos de 2010 e 2011, vivências em torno do afro e frevo foram predominantes no ensino de Dança. Durante os anos que foram se seguindo, a Dança foi ganhando mais espaço na estrutura curricular da escola, até ser ofertada em todos os ciclos do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio.

Em seu depoimento, Sérgio Godinho confessou uma dúvida que possuía com relação à inserção da Dança no currículo, pela área à qual pertenceria: se na área de Arte ou na área de Práticas Corporais, denominada Corpo e Mente, que na Escola da Serra é constituída pela Capoeira, Tai Chi Chuan, Aikidô e Yoga. Em discussões com a supervisão e coordenação da época, o entendimento foi de que a Dança seria componente da área de Arte. Juliana Palhares, inclusive, influenciou muito nessa resolução, compartilhando sua visão de que o lugar da Dança e o lugar de outras práticas corporais deveriam ser completamente distintos.

Uma observação interessante ressaltada no depoimento da professora Juliana Palhares foi de que, nesse início, ainda não existia uma “reflexão sobre qual era esse espaço da Dança na Escola da Serra, nem um pensamento sobre o significado de sua presença nesse ambiente”³. Essa questão foi sobressaindo e ganhando maior atenção, praticamente na mesma época em que essa professora assumiu a coordenação da área de Arte, em 2011. Não foi mera coincidência. Juliana Palhares já estava com tal inquietação e, ao tornar-se coordenadora da área, estimulou ainda mais a necessidade de

³ Juliana Palhares em entrevista concedida à autora no dia 23 de setembro de 2015, na Escola da Serra. A entrevista na íntegra encontra-se como anexo nesta monografia.

se pensar a respeito do papel da Dança na escola. Essa inquietação vinha não só como reflexo do processo que se desenvolvia na Escola da Serra, mas também pela percepção de que “a disciplina de Dança ainda era – e continua sendo – uma novidade na proposta curricular da escola brasileira”, por ainda não ter sido efetivada significativamente no espaço escolar.

Ao pensar sobre o que seria a Dança na escola, mais do que imaginar quais estilos teriam alguma identificação nesse espaço, Juliana Palhares, que já possuía uma afinidade com a Dança como admiradora e espectadora, passou a refletir sobre a questão do corpo. Sua proximidade com a dança contemporânea, considerando-a, inclusive, “mais democrática, por partir do princípio que basta se ter um corpo para dançar”, independente de sua forma e condição física, atentou-a para o fato de que poderia existir um diálogo muito interessante entre dança contemporânea e escola. Isso porque, por ter essa perspectiva democrática, “a conquista do espaço na escola poderia ser mais garantida”, segundo a entrevistada. Essa reflexão sobre o corpo já fazia parte do pensamento de Juliana Palhares até mesmo porque, como artista, ela defende que a Arte é “um campo de vivência corporal, independente da área de conhecimento: Música, Teatro, Dança, Artes Visuais”. Segundo a mesma, tal entendimento, inclusive, é uma justificativa que fortalece a presença da Dança na escola, por ser, “por excelência, a Arte que mais se propõe a estar nesse lugar de vivência corporal”.

Nas reflexões de Sérgio Godinho sobre como seria a dança na escola, o entrevistado pontuou o fato de a Escola da Serra ser “informal, solta, alegre, espontânea”⁴ e, portanto, da necessidade de que a Dança nessa instituição seja coerente com tais características, de forma que os estudantes se reconheçam nas vivências em dança. Para além disso, Godinho ressaltou a importância de uma clareza intencional em sua prática, por não objetivar a formação de bailarinos, mas a experimentação das possibilidades corporais, devendo estimular “o autoconhecimento, a sensibilidade perceptiva e a criatividade de expressão”. Para o diretor, esses são objetivos comuns que ele preza que todos os saberes artísticos da área priorizem.

Tanto Sérgio Godinho, quanto Juliana Palhares defendem que a introdução da Dança na proposta curricular da escola foi uma busca por enriquecer a área de Arte e tem sua importância no fato de ter ampliado a diversidade de vivências dos estudantes, oportunizando-os que se percebam e se compreendam de forma diferenciada, por uma

⁴ Sérgio Godinho em entrevista concedida à autora no dia 23 de setembro de 2015, na Escola da Serra. A entrevista na íntegra encontra-se como anexo nesta monografia.

outra ótica. Nesse sentido, a entrevistada enfatizou que faltava, de fato, a Dança, pois todas as outras áreas não supriam o que a Dança oferece, até mesmo por cada uma (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) “ter as suas especificidades e sua forma de se manifestar no mundo”. Já o entrevistado ressaltou que a entrada da Dança permitiu mais “possibilidade de escolha, de autoconhecimento, descoberta de limites e potencialidades, superação de medos e inseguranças”, além da oportunidade de expressão de um jeito não convencional: por meio de “uma corporeidade que, muitas vezes, é pouco trabalhada” e até tolhida. Para ele, qualquer vivência que oportunize todos esses aspectos será sempre algo positivo na formação, “como se fossem janelas que se abrem para que os estudantes se conheçam cada vez melhor”.

Com a saída da professora Cristina Prosdocimi, no final de 2011, buscou-se uma nova professora de Dança que assumisse a disciplina e que continuasse o trabalho já desenvolvido. Juliana Palhares convidou, então, Karina Collaço, no início de 2012, pois já conhecia seu trabalho como bailarina e como professora. O trabalho que desenvolveu, muito na perspectiva de dança contemporânea – introduzindo, assim, esse modo de entender a Dança na Escola da Serra –, também foi bem recepcionado pelos estudantes. Segundo Juliana Palhares, o vigor corporal que ela trouxe, juntamente com uma exigência de execução corporal, foi um aspecto bastante positivo, desempenhando um papel importante, inclusive, no interesse dos meninos pela disciplina. Entretanto, Karina Collaço só permaneceu como professora de Dança na instituição por um semestre.

No segundo semestre de 2012, Mônica Rodrigues assumiu a disciplina. O convite, dessa vez, foi feito por Sérgio Godinho, que já conhecia o trabalho dessa artista pois uma das suas filhas havia sido aluna da mesma por muitos anos. Mônica Rodrigues, em sua formação artística, passou por grupos de referência em Belo Horizonte, como o Trans-Forma, de dança moderna e o Grupo Corpo, de dança contemporânea. Ela permaneceu até o final de 2013 e sua saída deu-se pelo fato de, na avaliação da coordenação e direção da escola, a professora em questão não ter conseguido adaptar seu entendimento de Dança, construído em uma vasta experiência em grupos de formação importantes para a história da Dança de Belo Horizonte, para a perspectiva escolar. Em seu depoimento, Juliana Palhares ressaltou o quanto esse processo de escolarização da Dança ainda está no início, com a construção do entendimento de como abordá-la no segmento regular da educação básica, trabalhando-a sob uma perspectiva curricular. Enfatizou, também, que não é um processo simples.

A busca, então, segundo a professora Juliana Palhares, passou a ser por “uma pessoa que possuísse um potencial maior para desenvolver esse processo de escolarização da Dança”, articulando as demandas desse contexto, com as demandas de cada aluno em níveis diversos de desenvolvimento e com necessidades corporais individuais, além das diversas demandas, também, na disponibilidade de cada aluno para vivenciar essa experiência. Isso porque, por fazer parte da proposta curricular, cursar a disciplina não era uma opção, definida pela escolha dos estudantes.

Nesse sentido, Juliana Palhares passou a defender a ideia que viesse alguém do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG para desempenhar a docência em Dança na escola. Por ter amizades de muitos anos com professores do curso, como Arnaldo Alvarenga e Gabriela Christófaro, a entrevistada já acompanhava de longe o desenvolvimento dessa graduação. Além disso, como na época ela já estava fazendo seu mestrado na Escola de Belas Artes – tendo, inclusive, como orientadora uma docente do curso de Licenciatura em Dança, a professora Ana Cristina Pereira –, Juliana Palhares pôde acompanhar aulas e seminários do curso, conhecendo melhor sua proposta. Já fazia parte de seu pensamento a importância de um profissional possuir uma formação específica na área que irá exercer como artista e professor. Ao se aproximar, então, de pessoas que estavam sendo formadas exatamente para lecionarem a Dança na Educação Básica, a entrevistada percebeu que isso não era algo que poderia ser desperdiçado. Como o curso de Licenciatura em Dança ainda não possuía nenhuma turma formada, ela já sabia que não teria alguém com experiência de Dança na escola, mas, ao conversar com sua orientadora, pediu que a mesma indicasse “pessoas que já conhecessem esse lugar” para concorrer à vaga na Escola da Serra. Em seu relato, Juliana Palhares enfatizou a importância de se acolher um profissional que estava se formando justamente para tal oportunidade.

Foi nesse momento, no início de 2014, que a oportunidade de ser professora de Dança na Escola da Serra surgiu na minha vida. O convite para participar do processo de seleção para a vaga foi estendido para todos os bolsistas do PIBID FaE-UFMG Dança, já que éramos os graduandos que estavam atuando com a Dança em uma perspectiva escolar.

Participamos da entrevista, com outros candidatos, também. Inclusive, da área de Educação Física. Sobre essa questão, Juliana Palhares reforçou, em seu depoimento, a importância que dá para um professor de Arte ser, antes de tudo, artista, por considerar fundamental que “o professor possua um processo de criação próprio para conseguir

mediar o processo de criação dos outros. Além disso, pela vivência artística possibilitar uma reflexão estética, um pensar sobre sua prática como artista e uma inserção social nesse meio, todos esses elementos contribuem e enriquecem a compreensão da docência em Arte”, na visão da professora Juliana Palhares.

Em meio a entrevistas coletivas, questionário e análise de currículo, fui selecionada para o cargo. Assumi em fevereiro de 2014, no início do ano letivo. Para melhor discorrer sobre a minha atuação como professora de Dança na Escola da Serra, dedicarei os próximos capítulos desse texto a descrever e refletir sobre o trabalho que venho desenvolvendo desde então.

Como características do momento atual da Dança na Escola da Serra, Sérgio Godinho ressaltou “a criatividade, a ousadia nas propostas, a espontaneidade e a alegria” que tem notado, além do crescente processo de descoberta, autoconhecimento e aprendizagem dos estudantes, não só pela Dança, mas por meio das outras áreas de conhecimento também, tornando-os mais sensíveis e criativos. Outras características pontuadas por Juliana Palhares foram a influência do “pensamento contemporâneo de acolhimento de todos” e a grande abertura em propostas diversas de trabalho, por contemplar vários estilos de dança nos projetos desenvolvidos, sem tornar o estilo, entretanto, um foco no ensino. Para a entrevistada, a identidade da Dança na Escola da Serra está em formação, coincidindo com a minha formação, inclusive, como docente. Em sua perspectiva, o caminho que a Dança vem trilhando, atualmente, é de “passos mais bem estabelecidos e estruturados”.

Juliana Palhares enfatizou, também, a responsabilidade que possuo, não só na Escola da Serra, mas com relação à Dança na escola, de modo geral, pela vivência que estou construindo nesse contexto. Dessa forma, minha experiência pode contribuir para a formação de outros docentes da Dança. Por compartilhar dessa visão, considero que a elaboração desta monografia já é uma ação nesse sentido.

As entrevistas realizadas com sujeitos tão importantes na história da Escola da Serra foram fundamentais, não só para o resgate desses fatos, visando a elaboração desse capítulo, como também para a ampliação do conhecimento que possuo sobre o meu local de trabalho; sobre o percurso da área à qual pertenço e sobre a trajetória gradativa do campo de conhecimento que defendo nessa instituição.

Muito mais consciente da história que faço parte e sempre orgulhosa do privilégio que tenho, pretendo seguir, consolidando cada vez mais a Dança na Escola da Serra e tornando-a cada vez mais significativa para os estudantes.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA NA ESCOLA DA SERRA

A partir deste capítulo, nos aprofundaremos na abordagem metodológica utilizada pela instituição para entendermos, de forma mais consistente, suas concepções e objetivos pedagógicos. Após essa parte geral, analisaremos as especificidades metodológicas da área de Arte.

4.1 ESTRUTURAÇÃO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA DA SERRA

A ação pedagógica da Escola da Serra possui as seguintes diretrizes formativas como propósitos educativos: escuta, leitura e expressão; planejamento, organização e autoexigência; pesquisa e criticidade; sensibilidade e criatividade; ambiente e autocuidado; respeito e convivência; empreendedorismo e responsabilidade social; consciência ética, autonomia e ação política. Tais diretrizes orientam todo o desenvolvimento das áreas de conhecimento, em todos os ciclos de formação. Na Educação Infantil os eixos de trabalho são: Linguagens; Raciocínio lógico-matemático; Conhecimento de Mundo; Formação pessoal e social; Movimento e Sensibilidade artística. Já no Ensino Fundamental e Ensino Médio, as áreas de conhecimento estruturadas são: Linguagens (Português, Espanhol/Inglês); Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro); Ciências Naturais (Física, Química, Biologia); Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia, Sociologia); Corpo e Mente (Educação Física, Capoeira/Tai Chi Chuan/Aikidô/Yoga) e Matemática.

Visando a concretização das diretrizes formativas apontadas, cada ciclo estrutura-se, em suas áreas de conhecimento, por objetivos “estabelecidos na forma de competências, definidas como ‘a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para realizar um propósito’” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 17-18). Dessa forma, a elaboração de competências possui, necessariamente, um forte vínculo ao contexto real dos estudantes, envolvendo a resolução de problemáticas nesse cenário, para que a construção de conhecimento seja, de fato, efetivada. A partir das relações construídas nesse sentido, a respeito das situações, desafios e demandas que os estudantes enfrentarão em suas realidades, é que

“se definem os *conhecimentos* (conceitos, saberes), as *habilidades* (procedimentos, saber fazer) e os *valores* (atitudes, postura político-ideológica) ” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 18) a serem desenvolvidos. “Esses conhecimentos, habilidades e valores constituintes das competências são, portanto, os *conteúdos a desenvolver*” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 18). O trecho a seguir ilustra muito bem a defesa de tal compreensão:

Como se vê, a ideia de competência dá sentido à aprendizagem e valoriza a aquisição de *conhecimentos*, pois não há competência sem conhecimento – mas, por isso mesmo, ele deve ser significativo para o aluno; implica, também, desenvolver a capacidade de colocar o conhecimento em prática para que seja um saber a serviço da transformação do mundo – daí o foco no desenvolvimento de *habilidades*; e, como o conhecimento não é neutro, há que se compreender os *valores* que se vinculam a esse saber, assegurando-se que o novo conhecimento seja apropriado de forma crítica e consciente. A aprendizagem voltada para a construção de competências visa, assim, a que os alunos dominem o *quê*, o *como* e o *porquê*. (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 18).

Sendo assim, existem as competências de cada ciclo, em cada área de conhecimento, funcionando como objetivos a serem alcançados ao longo do período e, para cada competência, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, funcionando como objetos de trabalho durante esse tempo. A avaliação, portanto, ocorre de forma processual e contínua ao longo do ciclo.

A redação dessas competências e conteúdos é responsabilidade de cada professor especializado, em conjunto com os demais professores que integram sua área de conhecimento. A redação atual foi elaborada em 2013 e já está em processo de atualização para que as disposições desses elementos estejam cada vez mais afinadas com as mudanças metodológicas dos últimos dois anos.

O acesso a essa organização curricular é realizado por meio de uma plataforma virtual, denominada Relatório de Desenvolvimento do Aluno (RDA). Esse sistema online “viabiliza o acompanhamento contínuo e detalhado dos objetivos de aprendizagem, dos focos de estudo e da evolução do aluno” (Projeto Pedagógico, 2014, p. 64), por meio dos conceitos avaliativos adotados pela instituição. A plataforma também é composta por outras ferramentas enriquecedoras como: o registro de observações dos professores (tanto da turma, em geral, quanto do aluno em questão), existindo espaço para comentários dos alunos e familiares, também e o registro do gráfico atitudinal, em que o estudante é avaliado com relação a sua organização e

capricho, respeito a regras e limites, participação e compromisso, polidez e consideração com o outro, cooperação e capacidade de trabalho em grupo e responsabilidade pessoal e socioambiental. O RDA, então, “é um recurso único, que permite uma verdadeira avaliação em processo, da qual os alunos e suas famílias podem participar ativamente, tendo consciência do que está sendo estudado, do que foi avaliado e do que deverão fazer para superar suas dificuldades” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 65-66).

Uma competência permanente que é trabalhada da Educação Infantil ao Ensino Médio como uma “estratégia prioritária de produção de conhecimento” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 18) é a pesquisa, já que, segundo os princípios valorizados pela instituição, “para formar jovens pesquisadores, produtores de conhecimento, capazes de contribuir para a transformação do mundo, é essencial que desenvolvam o espírito investigativo, aprendendo a lidar com a pesquisa” (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 18).

Tal competência, então, é desenvolvida por meio de projetos, como nos esclarece o seguinte trecho:

Nosso conceito de Projeto é uma proposta de investigação aprofundada, individual ou em grupo, sobre determinado tema ou questão desafiadora, resultando em uma apresentação, vivência ou produto, e cuja realização demanda a construção de competências intencionadas. A realização de projetos, portanto, sempre estará vinculada à construção de competências definidas para o ciclo, e esses podem funcionar como eixos de sustentação do trabalho das diversas áreas de conhecimento dando significado real a atividades escolares a eles associadas. (Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, 2014, p. 18-19).

É válido ressaltar que as competências estabelecidas por meio dos projetos estão associadas, em cada ciclo, com os graus de complexidade correspondentes a cada fase de desenvolvimento dos estudantes. Esses níveis crescentes de complexidade, portanto, perpassam desde o interesse e demonstração inicial da curiosidade pelo mundo que os cercam, pela exploração do ambiente; além da formulação de relações entre as vivências escolares e as situações cotidianas; socialização das descobertas por meio de variadas formas de expressão; desenvolvimento de atitudes investigativas; valorização de registros diversos e do aprendizado com a escuta do outro; trabalhar cooperativamente, com iniciativa e autonomia; até a interpretação e apropriação de conceitos que

viabilizem a busca por um aprofundamento da pesquisa, em exercícios reflexivos constantes.

Com relação a essa competência, Juliana Palhares, em seu depoimento, ressaltou o quanto esse modo de construção de conhecimento é interessante e eficaz na consolidação do aprendizado, por, concomitantemente, garantir a abordagem das competências estabelecidas para a Educação Básica, independente do objeto de pesquisa escolhido e por propiciar uma flexibilidade no formato de trabalho adotado, utilizando-se das possibilidades que cada objeto de pesquisa oferece para que os conteúdos da disciplina sejam alcançados. Flexibilidade essa que, inclusive, confere um caráter mais desafiante e surpreendente em cada projeto, por cada processo ser único e impossível de ser planejado previamente, instigando, também, a diversidade de olhares e entendimentos dos estudantes em sua elaboração. Além disso, Juliana Palhares enfatizou a consonância desse modo de trabalho com a *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa, que orienta o desenvolvimento da área de Arte. Essa consonância se deve ao fato de, por meio da elaboração de um projeto de pesquisa, todas as ações para a construção do conhecimento artístico serem contempladas: a fruição do objeto artístico a ser pesquisado; a contextualização do mesmo e o pensar das relações construídas a partir dele e o fazer artístico, pelos processos de criação envolvidos nos projetos. Dessa forma, os estudantes vivenciam seus projetos de pesquisa como os seus próprios processos de criação em Arte.

O compartilhamento dos projetos desenvolvidos em todas as áreas de conhecimento acontece por diversas vias ao longo do ano letivo: em eventos organizados pela escola; nas redes sociais ligadas à instituição; além de uma intensa ocupação dos espaços da escola e grande abertura para outras possibilidades de exposição sugeridas pelos estudantes.

4.2 ESPECIFICIDADES NA ÁREA DE ARTE NA ESCOLA DA SERRA

Para além de todos os aspectos que envolvem a estruturação das áreas de conhecimento expostos acima, com relação as diretrizes formativas e organização de competências e conteúdos a serem trabalhados ao longo de cada ciclo, existem certas

especificidades na área de Arte – tanto na sistematização das vivências artísticas, quanto na influência exercida por eventos de referência nos rumos dos projetos de pesquisa elaborados – que serão explicitados a seguir.

4.2.1 SISTEMATIZAÇÃO DAS VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS DA ESCOLA DA SERRA

Como evidenciado anteriormente, o conhecimento em Arte é um dos eixos estruturantes da proposta pedagógica da Escola da Serra, estando presente na formação dos discentes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, somente as Artes Visuais e a Música são oferecidas na Educação Infantil. Em todos os outros ciclos, as quatro áreas de conhecimento são ofertadas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

No 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental, todos os estudantes cursam todas as disciplinas artísticas durante o ano letivo, sendo que permanecem um semestre em cada disciplina, estudando, assim, duas por semestre. Dessa forma, ao final do ciclo, o estudante conclui a duração de um ano e meio em cada área de conhecimento artístico. Os agrupamentos são definidos, coletivamente, pelos docentes da área e têm suas quantidades equilibradas entre as disciplinas. Há um equilíbrio, também, na quantidade de estudantes de cada ano do ciclo, formando turmas heterogêneas em fases de crescimento. Para os estudantes que ingressam na escola em outras épocas, sem concluir o ciclo inteiro na instituição, suas colocações nos agrupamentos irão considerar o contato com essas disciplinas em experiências escolares anteriores, visando a garantia de que, em seus anos restantes do ciclo, ocorra a vivência em todas as disciplinas artísticas.

A partir do entendimento de que esses ciclos iniciais do Ensino Fundamental são destinados à aproximação inicial e concretização dos conhecimentos básicos em cada saber artístico, a sistematização das vivências nos ciclos posteriores ocorre de maneira um pouco diferenciada, por possibilitar uma autonomia maior dos estudantes, considerando seus interesses e desejos.

Nesse sentido, a vivência no 3º ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio passa a ser anual e a possibilidade de ampliação e aprofundamento de vivências em

certas disciplinas artísticas torna-se possível. No 3º ciclo, por exemplo, é possível permanecer por dois anos em uma área de conhecimento, enquanto, no Ensino Médio, é possível a permanência dos três anos do ciclo em uma disciplina. Dessa forma, no 3º ciclo, o estudante irá vivenciar no mínimo duas e, no máximo, três disciplinas durante o ciclo e, no Ensino Médio, no mínimo uma e, no máximo, três disciplinas, também. Para os estudantes que ingressam na Escola da Serra durante esses ciclos, não tendo, portanto, a vivência integral de todas as áreas de conhecimento de Arte nos ciclos anteriores, como acontece na maioria dos casos, é estimulado que eles diversifiquem ao máximo suas experiências, buscando conhecer todas as disciplinas. A cada início de ano letivo são feitas apresentações gerais da área de Arte, com explicações do funcionamento de cada disciplina e divisão dos agrupamentos, por meio das escolhas feitas pelos estudantes. Nessas escolhas, os mesmos apontam duas disciplinas que possuem interesse, por ordem de preferência e justificam a escolha da primeira. A divisão dos agrupamentos, portanto, baseia-se na qualidade das justificativas e busca considerar as duas principais opções dos estudantes.

4.2.2 EVENTOS DE REFERÊNCIA NA ESCOLA DA SERRA

Durante o ano letivo, acontecem dois eventos de referência para o compartilhamento de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes, que influenciam consideravelmente o trabalho nas disciplinas artísticas: a Festa da Cultura Popular Brasileira, no primeiro semestre, que é o evento principal da área de Arte e a cada ano possui um tema central e o Café Cultural, no segundo semestre, que é uma mostra que oportuniza a participação de qualquer área de conhecimento.

Essa influência se dá, no primeiro semestre, pelo fato de a temática desenvolvida em toda a área de Arte ser definida por votação, com a participação de toda a comunidade escolar. Para isso, logo nos primeiros meses letivos, é apresentada à comunidade a proposta do Varal de Ideias, que é, como o próprio nome indica, um varal que fica montado por uma semana no pátio da escola e no qual ficam penduradas todas as sugestões da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e familiares). Como quesitos importantes para a adequação das ideias, as propostas devem conter, essencialmente, alguma manifestação tradicional da cultura popular brasileira ou algum

artista que aborde, claramente, em suas criações, tais manifestações. Além disso, todas as sugestões devem apresentar justificativas consistentes.

Após o recolhimento das sugestões, toda a área de Arte se reúne para avaliar as propostas e realizar a pré-seleção, a partir de critérios como ideias mais citadas, qualidade das justificativas e recorrência das sugestões a cada ano, priorizando a diversidade a cada edição. Nessa pré-seleção, quatro propostas são escolhidas e, em um dia definido previamente, apresentadas por seus proponentes/representantes para toda a escola. Sempre no mesmo dia, ocorre o processo eleitoral para a definição do tema, com participação dos estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, 2º ciclo da Educação Infantil, professores, familiares, funcionários e direção da Escola da Serra. Tal processo, inclusive, é organizado pelos próprios alunos, em uma comissão com representantes de todos os anos, a partir do 2º ciclo da Educação Infantil. A orientação dessa comissão é feita por Juliana Palhares, coordenadora da área de Arte e as responsabilidades destinadas a essa equipe envolvem a confecção das cédulas eleitorais e urnas, além do auxílio durante a votação. Ao final do processo, é feita a apuração dos votos e contagem geral, além da divulgação oficial do resultado da eleição.

O tema vencedor, então, funciona como o eixo norteador de todos os trabalhos desenvolvidos nas áreas artísticas, uma vez que, cada agrupamento, escolhe uma linha de pesquisa dentro desse tema e uma abordagem em cada projeto. Esse formato de construção da Festa da Cultura Popular Brasileira já está em vigência desde 2012, em que o tema escolhido foram os 100 anos de Luiz Gonzaga, o eterno Rei do Baião. Em 2013, a escolha foi por Tropicália, importante movimento cultural brasileiro ocorrido no final da década de 1960. A Festa Junina Tradicional foi a escolha de 2014 e, em 2015, o tema foi Cultura de Rua e Favela.

Já no segundo semestre, não há um tema norteador que propicie uma unidade nas pesquisas e produções artísticas. É exatamente a diversidade das propostas que caracteriza o Café Cultural, com temas surgidos por várias vias: demandas do grupo; sugestões individuais que acabam sendo adotadas pela turma ou, até mesmo, da observação de um professor, visando atender às necessidades de um grupo – situação que acontece, geralmente, nas turmas com estudantes mais novos.

Após a realização desses eventos, fazem parte da conclusão dos trabalhos a avaliação coletiva dos projetos artísticos em cada disciplina, estimulando os estudantes a refletirem sobre todo o processo de pesquisa, criação e compartilhamento das propostas, considerando suas contribuições individuais e a atuação de todo o grupo.

4.3 PROJETOS DE PESQUISA EM DANÇA NA ESCOLA DA SERRA

Como forma de introduzir as experiências que serão refletidas no próximo capítulo, relato, a seguir, todos os projetos de pesquisa em Dança realizados desde quando assumi a docência da disciplina na Escola da Serra (do 1º ciclo do Ensino Fundamental ao Ensino Médio), até o final do primeiro semestre de 2015. Esse recorte temporal se deve ao fato de os trabalhos que estão sendo desenvolvidos neste segundo semestre de 2015 ainda estarem em processo. Considerarei, portanto, a Festa da Cultura Popular Brasileira 2014; o Café Cultural 2014 e a Festa da Cultura Popular Brasileira 2015.

Para resgatar os detalhes desses projetos, utilizei como referência minhas anotações mais relevantes registradas no sistema virtual do RDA. Quase como um diário de bordo, por ser um lugar em que insiro minhas impressões dos processos vivenciados, o RDA funciona como um meio de preservação dos trabalhos construídos em cada semestre, com cada agrupamento. Essas anotações envolveram resumos dos conteúdos estudados ao longo do semestre, comentários gerais de turma, objetivos dos projetos elaborados e avaliações gerais do processo.

4.3.1 FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JUNHO DE 2014: FESTA JUNINA

O tema escolhido pela comunidade escolar para nortear as pesquisas e projetos de criação nas disciplinas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro foi a Festa Junina⁵. Com os agrupamentos do 1º ciclo, o projeto de Dança dedicou-se ao estudo da quadrilha⁶. Iniciamos o processo retomando as experiências prévias dos estudantes com essa festa e realizando pesquisas sobre a origem da mesma e sobre a contextualização histórico-cultural da quadrilha. A elaboração da coreografia se deu num rico processo

⁵ Manifestação artística e cultural, de caráter laico e popular, ligada às festividades que ocorrem durante o mês de junho.

⁶ Dança típica das festas juninas brasileiras, que remete aos costumes caipiras. É composta por um grande número de pares dançantes e a presença de um marcador, que anuncia os passos que serão realizados na coreografia.

de experimentações de possibilidades diferentes nas movimentações tradicionais e estudo da ocupação do espaço que essa dança propõe, por meio das figuras geométricas que assume (retas, círculos, retângulos, espiral).

Todas as turmas do 2º ciclo ao Ensino Médio também realizaram pesquisas sobre a Festa Junina, caracterizando as danças que constituem essa festa em todas as regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul). A escolha dos agrupamentos do 2º ciclo foi pelo estudo da dança do pau-de-fitas⁷, com intensas experimentações de movimento, estudo do espaço e aprendizagem de movimentações básicas dessa dança.

Na turma do 3º ciclo, os estudantes escolheram estudar a associação do carimbó⁸, com o forró⁹ e a dança country¹⁰. Durante o processo, a turma percebeu a dificuldade de se aprender três estilos de dança diferentes e uni-los em uma mesma coreografia, mas superaram esse desafio, a partir das adaptações que fizemos para que isso fosse possível.

A turma do Ensino Médio também escolheu trabalhar a associação de danças diferentes, unindo a quadrilha e o forró. A elaboração do projeto envolveu ricas experimentações de movimento, aprendizagens de movimentações básicas e criações coletivas de células coreográficas.

4.3.2 CAFÉ CULTURAL DE NOVEMBRO DE 2014

Durante o segundo semestre de 2014, sem a condição de ter uma temática geral que orientasse todos os projetos de pesquisa e criação na área de Arte, cada turma pôde escolher um tema que norteasse o processo de ensino-aprendizagem em Dança.

A pesquisa realizada pelos agrupamentos do 1º ciclo envolveu as possibilidades de criação em Dança a partir das movimentações e expressões corporais tradicionais das

⁷ Também conhecida por *dança das fitas*, é uma dança folclórica de origem europeia. É realizada em torno de um mastro (pau) preso ao chão, com longas fitas coloridas. Composta por muitos participantes, as movimentações coreografadas envolvem o trançar e destrançar das fitas.

⁸ O carimbó é dança com influência afro-brasileira, europeia e indígena, típica das regiões da Ilha do Marajó, no Sôr, onde é conhecida por carimbó pastoril, e em Santarém, conhecida como carimbó rural. Ver CÔRTES, Gustavo Pereira. Dança, Brasil!: festas e danças populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

⁹ É um ritmo e dança típicos da região nordeste brasileira, dançada em pares.

¹⁰ Dança tipicamente caipira estadunidense.

brincadeiras populares. As brincadeiras escolhidas pelos estudantes para dialogarem com a Dança, em composições estruturadas, foram a cabra-cega (em que um participante vendado tenta agarrar outro participante) e o pique-espelho (em que um pegador corre atrás dos fugitivos e, ao capturá-los, os mesmos viram estátuas, fazendo uma pose. Para serem liberados, é necessário que um participante que não foi pego se aproxime e imite a pose da criança congelada), em um dos agrupamentos. O diálogo com a dança se fez por meio da releitura da cabra-cega como uma espécie de receptor de estímulos corporais, que ao ser tocado em uma parte do corpo por um colega, teria que experimentar movimentações geradas a partir daquela parte que foi tocada (cabeça, mão, cotovelo, pé, joelho, etc.), além da improvisação e exploração de formas corporais no pique-espelho, trabalhando as variações das regiões do espaço (planos alto, médio e baixo) e a transferência de peso. A ideia era de, inclusive, criar um contraponto entre esses dois momentos: enquanto na cabra-cega o toque gerava múltiplos movimentos, no pique- espelho, o toque fazia paralisar em uma pose. A música também foi um importante estímulo nessa parte de pausas. O outro agrupamento escolheu o barbante e o bambolê, como brincadeiras. O diálogo com a dança se fez pela exploração de movimentações que cada uma dessas propostas sugeria, seja utilizando o objeto em questão como estímulo ou como obstáculo. Além do brincar ter oferecido um potencial riquíssimo de movimento, um ponto interessante que se ressaltou em seu compartilhamento com a comunidade escolar foi a possibilidade de mostrar como a Dança pode estar próxima das pessoas, partindo de algo tão presente em suas vidas, de algo tão cotidiano. Acredito que demonstrações assim contribuem para a desmistificação da ideia de que a Dança é algo distante, inatingível, fechada em formatos específicos e que, ao contrário, existe uma dança de cada um, que surge a partir de sua corporeidade, movimentações e expressão, bastando disponibilizar-se para isso e sensibilizando o olhar para reconhecê-la.

A proposta de pesquisa de um dos agrupamentos do 2º ciclo foi o estudo do contraste entre Valsa¹¹ e Danças Urbanas¹², com relação às qualidades de movimento. O outro agrupamento escolheu o filme *Guerra nas Estrelas III* como inspiração, focando no estudo de movimentações e qualidades corporais presentes em treinamento

¹¹ Dança de salão clássica, originada em Viena (Áustria) no século XVIII. É realizada em compasso ternário.

¹² Terminologia utilizada para denominar todos os estilos de dança pertencentes à cultura Hip Hop. Ver RIBEIRO, Ana Cristina. Dança de Rua / Ana Cristina Ribeiro, Ricardo Cardoso. – Campinas, SP: Editora Átomo, 2011.

de combate e simulações de luta – como precisão, força, impacto e impulso – para a criação da coreografia.

A escolha da turma do 3º ciclo foi pela pesquisa e realização de uma Vídeodança, que é uma linguagem que vem sendo desenvolvida desde o início dos anos 1970. Em tal formato, o vídeo funciona não apenas como meio de registro e reprodução, mas como um componente fundamental na criação, que será trabalhado de forma artística e irá potencializar as possibilidades de movimento. Para a elaboração de nossa vídeodança, definimos seis fases para o processo: pesquisa; elaboração de roteiro; ensaio das cenas; filmagens; edição e exibição para a comunidade escolar. A temática abordada foi a apropriação de espaços urbanos, por meio da ocupação com dança. O título dado foi “Conexão Cidade” e a locação escolhida foi o Parque das Mangabeiras, pela diversidade de espaços que oferecia. O processo criativo foi muito rico, principalmente pelo fato de que cada uma das seis fases estipuladas para o projeto ter demandado algo dos alunos: curiosidade em buscar novidades; estímulo à criatividade; troca de sugestões e ideias entre colegas; exploração de movimentações e qualidades de movimento; atenção, concentração e percepção do grupo; saber improvisar ao lidar com imprevistos; comprometer-se com a finalização do trabalho, entre outros ensinamentos.

O projeto de Dança do Ensino Médio envolveu o estudo do Ragga Jam, uma vertente das Danças Urbanas, criada no final dos anos 1990 pela francesa Laure Courtellemont. A experimentação e aprendizagem de movimentações básicas e princípios propostos por esse estilo enriqueceu muito o repertório corporal de cada estudante, pelo desafio que representou, fazendo-os experimentar novas formas de expressão e movimentação em Dança. O processo criativo foi bastante rico pelo estudo para a elaboração da coreografia ter possibilitado a abordagem de vários conteúdos da Dança, como consciência corporal; vivência do peso e suas possibilidades de transferência, além do equilíbrio; segmentação do corpo, pela uso da técnica de isolation (movimentação isolada de certas partes do corpo); intensa exploração das formas de deslocamento e utilização do espaço; experimentação de formas corporais e vivência de diversas qualidades de movimento: força, leveza, fluidez, pausas, variações de velocidade, entre outras.

4.3.3 FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JULHO DE 2015: CULTURA DE RUA E FAPELA

O tema escolhido pela comunidade escolar como foco de estudo para as vivências artísticas foi a “Cultura de Rua e Favela”. O universo urbano que faz parte dessa cultura foi trabalhado em várias áreas de conhecimento em todos os ciclos, como forma de propiciar aos alunos compreensões mais críticas e aprofundadas sobre o tema. O estudo nos agrupamentos do 1º ciclo voltou-se para a construção do entendimento territorial dos estudantes, com relação as ruas, bairros e cidades. A ideia do projeto construído em Dança foi trabalhar o fluxo da rua e dos centros da cidade, além de estímulos sonoros urbanos, como forma de criar uma paisagem urbana dançante.

Um dos agrupamentos do 2º ciclo escolheu a proposta de trabalhar o diálogo entre três vertentes das Danças Urbanas: break dance¹³, krump¹⁴ e house dance¹⁵, a partir do entendimento corporal que construíram nesses três estilos, por meio da apreciação de vídeos e experimentações de movimento, visando releituras pessoais. O outro agrupamento dedicou-se ao estudo da associação do parkour¹⁶, do skate e da prática de patins, como esportes de rua com a Dança, trabalhando movimentações que podiam surgir a partir dos estímulos gerados pelas qualidades e possibilidades de movimento desses esportes.

A turma do 3º ciclo escolheu como projeto o estudo das movimentações de Danças Urbanas, tendo como estrutura, o formato de batalha. O processo criativo foi extremamente rico, pelo fato de cada exercício realizado ter contribuído para a construção da coreografia, o que tornou cada etapa de desenvolvimento do trabalho muito significativa.

A manifestação em Dança escolhida para estudo e elaboração do projeto pela turma do Ensino Médio foi o funk¹⁷. Fizeram parte de nosso processo de criação muitas discussões, pesquisas e experimentações de movimento, para que os estudantes fossem descobrindo, nesse estilo, uma abordagem com que eles se identificassem. A estruturação coreográfica do projeto envolveu a construção de um baile temático sobre a

¹³ Surgiu no início dos anos 1970 em Nova Iorque (EUA). É caracterizada, principalmente, por movimentações no chão realizadas com o apoio das mãos e dos pés do dançarino.

¹⁴ Surgiu em 2001 na Califórnia (EUA). Possui como característica a rapidez, a força e uma estética agressiva em suas movimentações, lembrando uma luta.

¹⁵ Surgiu nos anos 1980 em Chicago (EUA). “House Dance recebe influência de muitos elementos de dança, tais como a Lindy Era, danças africanas, danças latinas, dança brasileira, jazz, sapateado, e até mesmo a dança moderna”. Ver RIBEIRO, Ana Cristina. Dança de Rua / Ana Cristina Ribeiro, Ricardo Cardoso. – Campinas, SP: Editora Átomo, 2011.

¹⁶ Atividade física com movimentos atléticos e radicais que preconiza a elaboração de deslocamentos eficientes com superação de obstáculos.

¹⁷ Gênero musical dançante que chegou ao Brasil no final dos anos 1960. Suas movimentações unem influência do jazz, danças urbanas e frevo.

história do funk no Brasil, de acordo com suas gerações e características principais. Para além de ter sido uma proposta interessante por seu caráter informativo – dando um recorte de sucessos do funk que representavam cada geração/fase dessa manifestação e apresentando a influência de outros ritmos musicais na mesma – tal proposta também foi uma forma muito rica de estímulos de movimentos, por ter propiciado a experimentação de passos diversos que caracterizaram as transformações do funk.

Foi na Escola da Serra, como docente de Dança, que comecei a trabalhar o ensino dessa área de conhecimento por meio de projetos de pesquisa e criação. O caminho trilhado para a elaboração dos mesmos, geralmente, envolve como etapas de construção a escolha do tema, por meio de pesquisas individuais ou em grupo, discussões das possibilidades e aspectos relacionados, apreciação de vídeos e votação; experimentações de movimento e exercícios de criação; escolha da trilha sonora; criação das coreografias/projetos; ensaios para aperfeiçoamento da movimentação; compartilhamento com a comunidade escolar e avaliação de todo o processo.

Nesses dezesseis trabalhos desenvolvidos nesses três semestres, pude comprovar o quanto desafiante e rica é essa abordagem metodológica. Pois, já quase ao final do processo, dançar uma coreografia elaborada nesse contexto ganha muito mais sentido pela associação que foi construída com os elementos de Dança trabalhados durante o semestre e, principalmente, no período anterior à elaboração dos projetos; pela fundamentação da pesquisa realizada pela turma; pelas discussões que propiciaram o debate do assunto e posicionamento das opiniões dos estudantes; pelas experimentações que possibilitaram a ampliação do repertório corporal de cada um e maior conhecimento de seus corpos e pela criação dos mesmos nessas produções, tendo um espaço de valorização às suas individualidades. Além disso, as reflexões avaliativas como procedimento final, contribuem, significativamente, para o esclarecimento e conscientização da importância de cada fase do processo. Todos esses fatores fazem com que a aprendizagem dos conteúdos em Dança seja mais consistente, tornando a construção de conhecimento mais passível de ser, realmente, apropriada pelos estudantes. Acredito ser esse o caminho para uma vivência significativa na Dança como componente curricular.

5 UM ENCONTRO ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO

A partir da reflexão da trajetória de inserção da Arte em ambiente escolar, numa perspectiva nacional, por meio da recapitulação histórica e das legislações elaboradas nesse âmbito, passamos a focar na Dança e na cidade de Belo Horizonte, mantendo o recorte do espaço escolar. O foco, então, tornou-se mais específico ao ponto de envolver uma determinada instituição: a Escola da Serra. Nesse ponto, a intensificação do mergulho sobre a Dança na Escola da Serra culminará no aprofundamento proposto neste capítulo do encontro do texto dos PCN's com esse contexto. Tal imersão contemplará a descrição desses parâmetros estabelecidos para o ensino de Dança; a comparação com outros documentos de referência; o diálogo construído com a minha prática docente na Escola da Serra e a reflexão sobre os desafios encontrados nesse processo.

5.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE DANÇA

O texto dos PCN's foi escolhido para pautar parte das reflexões desta monografia não somente pela sua importância como uma referência para uma construção metodológica das áreas de conhecimento na educação nacional, como, também, pela relevância que o material possui na minha formação como artista-docente, uma vez que desde a minha atuação no PIBID, em meu período de graduação, ele foi uma orientação significativa. Por esses motivos, permaneço considerando as perspectivas apontadas pelos PCN's como um dos eixos de estruturação da minha prática docente na Escola da Serra.

Sobre a importância da presença da Dança nos PCN's, Marques (2005) que, inclusive, participou como assessora na elaboração dos PCN's de Dança para o Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), declarou:

Fiquei muito satisfeita em ver a linguagem da dança contemplada pela primeira vez em documento nacional como linguagem específica de Arte. Dissociada do teatro, a dança não mais estará “escondida” e relegada aos parágrafos e linhas finais dos currículos de “Artes Cênicas”, como

constantemente aparece nas propostas governamentais de muitos Estados e Municípios. (MARQUES, 2005, p. 35).

Os PCN's possuem essa marca histórica de serem o primeiro documento nacional a apontar a Dança como componente curricular, dentro da área de Arte, indicando possibilidades para o seu ensino nas escolas. Além disso, sua presença nesses parâmetros, “também aponta para a necessidade de maior atuação e comprometimento das universidades e dos órgãos governamentais nesta área de conhecimento em relação à pesquisa, formação de professores e apoio à divulgação desse material” (MARQUES, 2005, p. 36).

Outra situação denunciada por Marques é a falta de profissionais qualificados para ensinar Dança no país, como nos mostra o seguinte trecho:

Frequentemente deixada a cargo de professores com formação em Pedagogia, Educação Física ou Educação Artística que, na maioria dos casos, não têm experiência e/ou reflexão pedagógica com a dança, ela constantemente vem sendo escolarizada e descaracterizada enquanto arte (Marques, 1999). Outro problema sério, decorrente e ao mesmo tempo fator deste primeiro, é a insipiência e o atraso da bibliografia específica da área de dança em português em relação às discussões internacionais. (MARQUES, 2005, p. 36).

Como forma de minimizar os prejuízos provocados por tal cenário, Marques (2005) ressalta a relevância de existirem as orientações publicadas como parâmetros:

Os PCN's são, portanto, uma alternativa para que professores que por ventura desconheçam as especificidades da dança como área de conhecimento possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho artístico educativo em sala de aula. Não se trata, obviamente, de querer instrumentalizar, capacitar e até mesmo formar professores de dança a partir desses documentos, mas como o próprio nome diz, indicar parâmetros. Isto, claro, até que tenhamos número de profissionais licenciados em dança que possam atender às demandas desse ensino no país. (MARQUES, 2005, p. 36).

Entre outros aspectos que são abordados nos PCN's, sua redação contempla nos cadernos de Arte da 1^a à 4^a série (1997) e 5^a à 8^a série (1998), os objetivos comuns para o Ensino Fundamental, os critérios para a seleção de conteúdos, os conteúdos e seus critérios de avaliação em cada área de conhecimento artístico, além de orientações didáticas gerais. Já o capítulo sobre Arte no caderno do Ensino Médio (2000), aponta os

conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos, a partir de perspectivas abrangentes e exemplificações específicas em cada saber artístico.

5.1.1 PCN'S – 1^a A 4^a SÉRIES

Valorizando a Dança como um conjunto de vivências que potencializa os benefícios da ação física para o desenvolvimento das crianças, considerando-a uma forma essencial de aprendizagem e reconhecendo o quanto nessa etapa de vida há um “vocabulário gestual fluente e expressivo” (BRASIL, 1997, p. 49), o documento – embasado em pesquisas neurocientíficas acerca do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo – defende:

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

Por considerar como um dos objetivos educacionais da dança, “a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano” (BRASIL, 1997, p. 49), além de contribuir para “o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção da sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social” (BRASIL, 1997, p. 49), no que tange à Dança enquanto expressão e fonte de comunicação humana, o texto ressalta:

- Reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura).
- Observação e análise das características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.
- Experimentação e pesquisa das diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos).
- Experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.
- Observação e experimentação das relações entre peso corporal e equilíbrio.
- Reconhecimento dos apoios do corpo explorando-os nos planos (os próximos ao piso até a posição de pé).
- Improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados.

- Seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.
 - Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias.
 - Reconhecimento e desenvolvimento da expressão em dança.
- (BRASIL, 1997, p. 51).

Já com relação à Dança como manifestação coletiva, o documento defende que “as improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros” (BRASIL, 1997, p. 49), tendo a oportunidade de reconhecer semelhanças e contrastes, buscando valorizar a diversidade de expressões e habilidades como um elemento profícuo ao coletivo, com respeito e solidariedade. Nesse sentido, as indicações contemplam:

- Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos, aceitando a natureza e o desempenho motriz de cada um.
 - Improvisação e criação de seqüência 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.
 - Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo).
 - 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. 51-52).

Considerando a perspectiva de produto cultural e apreciação estética, o ensino de Dança como fonte de acesso cultural deve envolver:

- Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança.
- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.
- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.
- Identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas.
- Pesquisa e freqüência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em dança).
- Pesquisa e freqüência junto dos grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos em geral.
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.

(BRASIL, 1997, p. 52).

Alguns aspectos importantes enfatizados no texto com relação ao planejamento de aulas e garantia de uma vivência consistente em Dança pela presença de elementos imprescindíveis podem ser notados no seguinte trecho:

Ao planejar aulas, o professor deve considerar o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades. Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos – corporais e externos –, explorar o espaço, inventar seqüências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. (BRASIL, 1997, p. 49-50).

Para além disso, o documento evidencia a importância de o ensino de Dança na escola ser desenvolvido “com espírito de investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural” (BRASIL, 1997, p. 50), sendo correspondida em sua curiosidade e desejo de conhecimento. Outro fator que deve estar sempre aliado é a escolha de temas a partir do nível de desenvolvimento dos estudantes, sendo, alguns exemplos, “propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música” (BRASIL, 1997, p. 50).

Nesse trecho dos PCN’s, a avaliação em Dança refere-se a três critérios principais, a partir do entendimento construído pelo estudante, tanto dos conteúdos concretizados, quanto da compreensão mais ampla dessa arte e da disponibilidade a que se propõe ao longo da vivência. São eles:

Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno reconhece o funcionamento de seu corpo no movimento, demonstra segurança ao movimentar-se, empenha-se na pesquisa de uso do corpo no espaço, nas variantes de peso e velocidade e se articula esses conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 64).

Interessar-se pela dança como atividade coletiva

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno se empenha na criação em grupo de forma solidária, se é capaz de improvisar e criar seqüências de movimento em grupo, se interage com os colegas respeitando as qualidades individuais de movimento, cooperando com aqueles que têm dificuldade, aceitando as diferenças, valorizando o trabalho em grupo e empenhando-se

na obtenção de resultados de movimentação harmônica, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo professor. (BRASIL, 1997, p. 64).

Compreender e apreciar as diversas danças como manifestações culturais
Com este critério pretende-se avaliar se o aluno é capaz de observar e avaliar as diversas danças presentes tanto na sua região como em outras culturas, em diferentes épocas. Refere-se ao saber ver, distinguir, compreender, relacionar, analisar e argumentar sobre a dança.
(BRASIL, 1997, p. 64).

5.1.2 PCN'S – 5^a A 8^a SÉRIES

Considerando essa fase escolar um momento do desenvolvimento em que os estudantes passam a ter mais consciência dos seus corpos, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em Dança nesse período envolve a “apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos” (BRASIL, 1998, p. 71), trabalhando a Dança como “forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa” (BRASIL, 1998, p. 71). E para que tal objetivo se concretize, o documento alerta para o fato de que “não é qualquer conteúdo na área de Dança que se presta a estabelecer essas relações” (BRASIL, 1998, p. 71). Dessa forma, são fundamentais “orientações didáticas que estejam comprometidas com a realidade sociocultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de uma cidadania plena e satisfatória” (BRASIL, 1998, p. 71). Nesse sentido, os objetivos gerais do ensino de Dança elencados no documento são:

- construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade;
- aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas;
- situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea;
- buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.
(BRASIL, 1998, p. 74).

Sob o direcionamento de tais objetivos e “com os conteúdos específicos da Dança (habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história, processos da Dança), os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo” (BRASIL, 1998, p. 71). Esses conteúdos específicos envolvem:

- Desenvolvimento das habilidades corporais adquiridas nos ciclos anteriores, iniciando trabalho de memorização e reprodução de seqüências de movimentos quer criadas pelos alunos, pelo professor quer pela tradição da dança.
 - Relacionamento das habilidades corporais adquiridas com as necessidades contidas nos processos da dança trabalhados em sala de aula.
 - Reconhecimento das transformações ocorridas no corpo quanto à forma, sensações, percepções, relacionando-as às danças que cria e interpreta e às emoções, comportamentos, relacionamentos em grupo e em sociedade.
 - Desenvolvimento de habilidades pessoais para trabalhar aquecimento, relaxamento e compensação do corpo, relacionando-as a noções de anatomia aprendidas.
 - Reconhecimento da necessidade de trabalho de prevenção às lesões mais comuns nas aulas de dança (torções, luxações, fraturas etc.).
- (BRASIL, 1998, p. 75-76).

No aspecto a seguir, referente às ações de *apreciar e dançar*, os conteúdos privilegiam a compreensão da “[...] lógica da Dança: o que, como, onde e com o que as pessoas se movem” (BRASIL, 1998, p. 75):

- Aperfeiçoamento e compreensão dos elementos do movimento: partes do corpo, dinâmicas do movimento, uso do espaço e das ações.
 - Experimentação e diferenciação entre repertório, improvisação, composição coreográfica e apreciação, atentando para as diferentes sensações e percepções individuais e coletivas que ocorrem nos quatro processos.
 - Experimentação, investigação e utilização de diferentes estímulos para improvisação (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc.) e para composição coreográfica (notícias de jornal, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncio, objetos cênicos).
 - Experimentação com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento e utilização de alguns recursos coreográficos (AB, ABA, rondó, etc.).
 - Percepção das relações entre os diferentes estímulos utilizados nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas.
 - Observação e análise das tomadas de decisão pessoais e grupais em relação às consequências/resultados dos processos criativos.
 - Identificação da relação/necessidade de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as relações grupais em sala de aula que ocorrem nos diferentes processos do fazer e apreciar da dança.
- (BRASIL, 1998, p. 76-77).

O aspecto referente às *dimensões histórico-sociais e culturais da dança e seus aspectos estéticos*, no que tange ao “conhecimento da história da dança, formas e estilos (jazz, moderna, balé clássico, sapateado etc.), estudos étnicos (inclui-se o estudo das danças folclóricas e populares)” (BRASIL, 1998, p. 75) é extremamente significativo por “possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que danças foram e são (re)criadas, podendo, assim, estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança” (BRASIL, 1998, p. 75). Tal estudo, segundo o documento, estimulará a valorização da diversidade de manifestações em Dança, contextualizando-as em aspectos estéticos, religiosos, étnicos, de gênero, classe social, etc. (BRASIL, 1998, p. 75). São essas relações construídas que permitirão um entendimento mais amplo sobre os significados, intenções e sentidos em Dança, contribuindo, também, para uma maior disponibilidade de intercâmbios e novas experiências. Sendo assim, os conteúdos elencados são:

- Conhecimento dos dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões.
- Reflexão sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.
- Análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos.
- Compreensão de parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um.
- Reconhecimento de diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o contexto sociopolítico e cultural de cada um.
- Reflexão sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas.

(BRASIL, 1998, p. 77).

Sobre os critérios de avaliação em Dança, o foco recai nas percepções referentes à ampliação de possibilidades corporais dos estudantes, aliadas a suas escolhas pessoais – a partir do reconhecimento de dificuldades e potencialidades – e à uma conscientização de toda a vivência, em dimensões pessoais, coletivas e históricas, tornando-a mais significativa:

Saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza dentro de suas possibilidades de movimento e das escolhas que faz.

Com este critério busca-se que o aluno conheça as possibilidades de movimento humano e possa fazer/criar movimentos/danças próprios de acordo com suas escolhas pessoais, respeitando e compreendendo seus limites/possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.

(BRASIL, 1998, p. 77).

Conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade.

Com este critério busca-se que o aluno possa escolher consciente e criticamente papéis e propostas criativas que sejam significativas para ele, para o desenvolvimento da arte e para a convivência em sociedade. (BRASIL, 1998, p. 78).

Tomar decisões próprias na organização dos processos criativos individuais e de grupo em relação a movimentos, música, cenário e espaço cênico.

Com este critério busca-se que o aluno integre os diversos elementos que constituem o processo de elaboração de uma dança, relacionando-os entre si, com as outras linguagens artísticas e com a sociedade. (BRASIL, 1998, p. 78).

Conhecer as principais correntes históricas da dança e as manifestações culturais populares e suas influências nos processos criativos pessoais.

Com este critério busca-se que o aluno possa situar os movimentos artísticos no tempo e no espaço para que estabeleça relações entre a história da dança e os processos criativos pessoais de forma crítica e transformadora. (BRASIL, 1998, p. 78).

Saber expressar com desenvoltura, clareza, critério suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste.

Com este critério espera-se que o aluno integre seu conhecimento corporal, intuitivo, sintético, imaginativo, perceptivo aos processos analíticos, mentais, lógicos e racionais da dança.

(BRASIL, 1998, p. 78).

5.1.3 PCN'S – ENSINO MÉDIO

Como continuidade à orientação das vivências artísticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, os PCN's para o Ensino Médio enunciam indicadores relacionados aos conhecimentos de Arte, visando “contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas” (BRASIL, 2000, p. 44). Nesse sentido, o documento estabelece como competências e habilidades a serem desenvolvidas, quatro campos principais no que se refere à Arte como Representação e Comunicação, considerando suas demandas de investigação, compreensão e contextualização sociocultural. São elas:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus

diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. (BRASIL, 2000, p. 51).

Na linguagem artística da dança, as competências de produção dos alunos do Ensino Médio podem constituir-se em saber:

- utilizar diferentes fontes para improvisação em dança (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc) e composição coreográfica (a partir de notícias de jornais, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncios, objetos cênicos); experimentar, investigar improvisação em dança e composição coreográfica inclusive em artes audiovisuais, a partir de diversas fontes culturais;
- trabalhar com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento, utilização de alguns recursos coreográficos (como rondó, AB, ABA etc); aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas.

(BRASIL, 2000, p. 52).

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros. (BRASIL, 2000, p.52).

Quanto à apreciação em dança, a expectativa é que os alunos tornem-se competentes no saber:

- fruir diversas danças e saber perceber as relações entre as diferentes fontes utilizadas nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas;
- observar e trabalhar a relação/necessidade de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as grupais em sala de aula, que ocorrem nos diferentes processos do fazer e do apreciar dança.

(BRASIL, 2000, p. 53-54).

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio histórica. (BRASIL, 2000, p. 54).

Faz-se mister observar que esta competência não se desenvolve à parte, separadamente das outras duas. Antes, ela se apresenta em cada momento do produzir e do apreciar. Assim sendo, o produzir deve envolver a criação ou recriação de linguagens artísticas oriundas de outros contextos culturais e, de forma semelhante, o apreciar deve envolver a compreensão de exemplos variados, em suas especificidades culturais. (BRASIL, 2000, p. 54).

Valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte. (BRASIL, 2000, p. 54).

É importante valorizar as manifestações artísticas em dança e, por isso, os alunos tornarem-se competentes para:

- aperfeiçoar conhecimentos sobre dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas, regiões, países;
- refletir sobre os principais aspectos de escolha de movimento, fontes coreográficas, gênero e estilo dos coreógrafos estudados e relacioná-los com as danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.

(BRASIL, 2000, p. 55).

É possível perceber que os objetivos principais, na construção e consolidação de conhecimento em Arte nessa fase escolar, envolvem a ampliação e aprofundamento dos saberes sobre produção, apreciação e história, fundamentados em reflexões críticas e em contextualizações regionais, nacionais e internacionais. Para isso, a recomendação é de que as propostas pedagógicas em Arte “precisam ser cuidadosamente escolhidas, no sentido de possibilitar aos jovens o exercício de colaboração artística e estética com outras pessoas com as quais convivem, com a sua cultura e com o patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2000, p. 50).

O fato de as reflexões serem estimuladas em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem artística, demonstra, segundo a publicação, o intuito de desmistificar a dicotomia entre teoria e prática, esclarecendo o quanto uma alimenta e potencializa a outra. O intuito dessa presença constante é de o estudante construir a compreensão da importância do exercício reflexivo para a construção do seu conhecimento, reconhecendo-a como fundamental em todo o processo. Durante a produção, ela propicia um fazer mais consciente e uma elaboração com mais qualidade. Durante a apreciação, tal exercício possibilita uma fruição mais crítica e consistente, capaz de relacionar o objeto em questão com outros saberes, de outras áreas de conhecimento. Essa postura relacional de interpretação permite, no plano da crítica, a “emissão de juízos amparados em critérios sólidos e coerentes com o próprio objeto submetido à fruição, apreciação e análise” (BRASIL, 2000, p. 53), ao invés de “achismos” ingênuos e infundados. Esse estímulo à apreciação, inclusive, favorece o crescimento da formação de público, com sujeitos que valorizam as manifestações artísticas. Já durante a contextualização, a reflexão contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de suas culturas, desenvolvendo, assim, “o sentido da construção das identidades e do respeito e da convivência com as alteridades” (BRASIL, 2000, p. 54).

Outro elemento de extrema importância que é ressaltado na redação dos PCN’s do Ensino Médio refere-se à capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais que ministram as disciplinas dos saberes artísticos, já que nosso contexto atual reflete a necessidade urgente de “melhorias sustentáveis nas ações nacionais, regionais e locais voltadas à formação inicial de professores [...] (em cursos de Graduação/Licenciaturas de Arte e de Educação) e à formação contínua dos educadores de Arte” (BRASIL, 2000, p. 55), tanto nas escolas, quanto em centros culturais. Essas melhorias envolvem “um consistente e continuado projeto político pedagógico que inclua melhores qualidades de estudo, salário e capacitação para o exercício profissional de professores” (BRASIL,

2000, p. 55) dessa área de conhecimento. Vale destacar que a urgência dessas melhorias na oferta de estudo, salário e capacitação não se restringe à Arte, sendo necessárias na educação nacional como um todo.

5.2 COMPARANDO OS PCN's COM OUTROS DOCUMENTOS

A perspectiva de Dança considerada nos PCN's envolve, predominantemente, conteúdos relativos à consciência corporal, improvisação e compreensão histórica/contextualização da Dança. Dessa forma, busca-se o reconhecimento do funcionamento do corpo e das capacidades de movimento, limites e potencialidades, ampliando, assim, o repertório de cada estudante; a disponibilidade para a experimentação de movimentos e estados corporais, tanto individualmente, quanto na relação com o outro, sendo a improvisação, inclusive, utilizada como caminho para a construção de sequências autorais e o entendimento das diversas expressões, processos e concepções estéticas. Visa-se o estabelecimento de relações abrangentes e a valorização da diversidade, assim como o reconhecimento da sua dimensão e relevância cultural e social.

A Constituição brasileira vigente prevê que haja uma consonância, quanto à organização da educação nacional, entre as diretrizes e as orientações nacionais com os planos educacionais dos estados e municípios, até mesmo porque esses documentos são elaborados pela União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. Nesse sentido, faz-se importante conhecer os documentos das instâncias estaduais e municipais existentes para avaliarmos se a correspondência pretendida está assegurada nas políticas educacionais. Dessa forma, serão descritos a seguir a Proposta Curricular dos Conteúdos Básicos Comuns para os Ensinos Fundamental e Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com o intuito de refletirmos se a perspectiva defendida nos PCN's é corroborada pelos mesmos.

5.2.1 PROPOSTA CURRICULAR DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS – SEE-MG (2006)

O livro de Arte desse documento apresenta propostas para os anos finais do Ensino Fundamental (6^a a 9^a série) e para o Ensino Médio, abrangendo, entre outros aspectos, os objetivos do ensino de Arte; os critérios de seleção dos conteúdos, além dos próprios conteúdos curriculares e a avaliação em Arte.

Reconhecendo que “os CBC’s não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender” (MINAS GERAIS, 2006, p. 9), tal documento indica as habilidades e as competências a serem desenvolvidas no ensino das quatro áreas de conhecimento de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), incluindo as Artes Audiovisuais como proposta para o Ensino Médio, com um eixo temático específico para a mesma. Cada área de conhecimento, portanto, possui seu eixo temático, referente ao *Conhecimento e Expressão* em cada saber artístico. A estruturação desses conteúdos no Ensino Médio, inclusive, contempla uma divisão em níveis, que permite “uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado” (MINAS GERAIS, 2006, p. 9), a partir do segundo ano.

A redação desse documento reforça a importância de que, para cada área de conhecimento artístico, “é necessário um professor especialista e condições mínimas de infraestrutura para que seu ensino seja significativo” (MINAS GERAIS, 2006, p. 11) e ressalta que “é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído” (MINAS GERAIS, 2006, p. 11).

Com relação à avaliação, essa publicação considera a “metodologia formativa, visando à construção de conhecimentos durante todo o processo pedagógico e abrangendo as diversas áreas (*a factual, a conceitual, a comportamental e a atitudinal*) de maneira integrada” (MINAS GERAIS, 2006, p. 12). Dessa forma, a avaliação alcançaria “não só dados quantitativos, mas principalmente qualitativos, de forma a poder, constantemente, reformular e re-significar tanto conteúdo quanto ações” (MINAS GERAIS, 2006, p. 12).

Uma consideração importante ressaltada pela publicação é de que não é suficiente que a Arte esteja incluída nos currículos escolares, pois é imprescindível a reflexão do sentido do seu ensino na Educação Básica para que seja, realmente, significativa durante o processo educativo dos sujeitos. Por isso, de acordo com o documento:

É necessário saber como é concebida e ensinada e se como expressa no contexto de cada região. É necessário também, estarmos conscientes de seu significado para o indivíduo e a coletividade, e sabermos se os alunos possuem as condições adequadas para a fruição e/ou prática da expressão artística, sem as amarras de um conceito de Arte tradicionalista e conservador, fundamentado em parâmetros descontextualizados da realidade dos alunos. (MINAS GERAIS, 2006, p. 12).

Para que ocorra esse diálogo com as realidades dos estudantes, é fundamental que documentos como este sejam adaptados “às necessidades da comunidade onde a escola está inserida” (MINAS GERAIS, 2006, p. 13).

A estruturação definida para o compartilhamento dos Conteúdos Básicos Comuns em Dança do Ensino Fundamental (6^a à 9^a série) corresponde ao estabelecimento de tópicos e habilidades (sendo os tópicos obrigatórios numerados em algarismos arábicos e os tópicos complementares numerados em algarismos romanos), com o detalhamento dessas habilidades por meio da indicação de propostas. Esses tópicos são organizados em eixos temáticos, com temas e subtemas específicos.

No eixo temático sobre *Conhecimento e Expressão em Dança* que possui como tema a *Percepção Gestual/Corporal e Sensibilidade Estética*, considerando a *Análise de produções de dança contemporânea* como subtema, os conteúdos são:

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
6. Apreciação e análise de danças	<p>6.1. Saber realizar pesquisas sobre gestos, movimentos, seu registro e utilizações em produções de dança.</p> <p>6.2. Estabelecer relações entre dança, contextualização e identidade pessoal.</p>
III. Análise e crítica de obras de dança produzidas em Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer relações entre dança, sua contextualização, pensamento artístico e identidade cultural.• identificar as características das obras de dança produzidas em Minas Gerais.

(MINAS GERAIS, 2006, p. 25).

Com o tema *Movimentos em Dança em diferentes épocas e diferentes culturas* e subtema *Contextualização da dança na história da humanidade*, os conteúdos são:

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
IV. Estudo das premissas da dança	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar e contextualizar produções de dança. • Entender que as relações entre a dança das diferentes épocas históricas não se dá somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual.

(MINAS GERAIS, 2006, p. 25).

Já com o tema *Elementos da Dança* e, como subtema, *Elementos formais da Dança*, a relação de conteúdos comprehende:

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
7. Planos e Peso dos gestos	7.1. Identificar e elaborar danças em que a sequência gestual e de movimentos esteja estruturada.
8. Espaço, tempo, ritmo e movimento	8.1. Identificar a relação entre espaço, tempo, ritmo e movimento nas danças locais e regionais.
V. Glossário	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar e conceituar os termos específicos da dança.

(MINAS GERAIS, 2006, p. 26).

Finalmente, com o tema *Expressão em Dança*, possuindo como subtema a *Expressão Corporal e Gestual*, os conteúdos contemplam:

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
9. Improvisação coreográfica	9.1. Saber criar e realizar coreografias através de movimentos corporais

	expressivos.
VI. Interpretação de coreografias	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e interpretar seqüências coreográficas.

(MINAS GERAIS, 2006, p. 26).

Na parte dedicada ao Ensino Médio, a estruturação dos Conteúdos Básicos Comuns se dá, inicialmente, pela descrição dos objetivos e indicação de estratégias para que os mesmos sejam alcançados, dentro do eixo temático *Conhecimento e Expressão em Dança*. Os objetivos descritos são:

- Construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade.
- Aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, sonora e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas.
- Situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea.
- Buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.

(MINAS GERAIS, 2006, p. 51).

Já as indicações de estratégias a serem utilizadas como possibilidades metodológicas no ensino de Dança correspondem a:

1. Percepção gestual/corporal e sensibilidade estética
 - Aprofundamento da apreciação e análise de produções em dança.
2. Movimentos artísticos em dança em diferentes épocas e diferentes culturas
 - Pesquisas sobre dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, com ênfase na dança contemporânea.
3. Elementos da dança
 - Estudo das relações de espaço, tempo, ritmo, movimento, planos e peso dos gestos na dança.
 - Continuidade da elaboração de glossário com os termos técnicos básicos de dança.
4. Expressão em dança
 - Criação de movimentos/danças corporais individuais e/ou coletivas, de acordo com as escolhas pessoais ou de grupo, respeitando e compreendendo seus limites, possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.

- Interpretação de coreografias de criação individual, coletiva ou de outros coreógrafos.
 - Documentação dos próprios trabalhos de dança e dos elaborados por diferentes dançarinos e coreógrafos.
 - Produções em dança, integradas com música e teatro.
- (MINAS GERAIS, 2006, p. 52).

Posteriormente, é estabelecida uma divisão entre os conteúdos específicos da vivência em Dança para o 1º ano do Ensino Médio, que devem ser garantidos nesse período e os conteúdos complementares de Dança que podem ser desenvolvidos ao longo do ciclo inteiro.

Para o 1º ano, os conteúdos definidos – dentro dos temas *Percepção Gestual/Corporal e Sensibilidade Estética: Análise de produções de Dança em diferentes épocas e diferentes culturas; Expressão Corporal e Gestual* – são:

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
8.1. Apreciação e análise de danças contemporâneas	<p>8.1.1. Saber realizar pesquisas sobre gestos, movimentos, seu registro e utilizações em produções de dança contemporânea.</p> <p>8.1.2. Estabelecer relações entre a dança contemporânea, contextualização e identidade pessoal.</p>

(MINAS GERAIS, 2006, p. 62).

Já os conteúdos complementares estabelecidos – dentro dos temas *Percepção, Análise e Expressão Gestual/Corporal* – são:

TÓPICOS / HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
20.1. Análise e crítica de obras de dança contemporânea produzidas em Minas Gerais	20.1.1. Estabelecer relações entre dança, sua contextualização, pensamento artístico e identidade cultural mineira.

20.2. Estudo das premissas da dança contemporânea	20.2.1. Saber identificar e contextualizar produções contemporâneas em dança. 20.2.2. Entender que a relação entre a dança das diferentes épocas históricas não se dá somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual.
20.3. Planos e peso dos gestos	20.3.1. Identificar e elaborar danças em que a sequência gestual e de movimentos esteja estruturada.
20.4. Espaço, tempo, ritmo e movimento	20.4.1. Identificar a relação entre espaço, tempo, ritmo e movimento nas danças contemporâneas locais e regionais.
20.5. Improvisação coreográfica	20.5.1. Realizar improvisações coreográficas.
20.6. Interpretação coreográfica	20.6.1. Interpretar coreografias.

(MINAS GERAIS, 2006, p. 68-69).

Além disso, também foram elaboradas em 2005 e 2006, orientações pedagógicas complementares aos CBC's em todas as áreas de conhecimento. No caso da Dança, a redação dessas orientações para os anos finais do Ensino Fundamental é da professora Dra. Mônica Medeiros Ribeiro e, para o Ensino Médio, do professor Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga, docentes do curso de Licenciatura em Dança na UFMG.

As orientações para a Dança ampliam os conteúdos já elencados nos CBC's, seguindo a mesma divisão estrutural de temas, subtemas e tópicos: 1. *Percepção gestual/corporal e sensibilidade estética* (com o subtema *Análise de produções de dança contemporânea* e tópicos em *Apreciação e análise de danças* e *Análise e crítica de obras de dança produzidas em Minas Gerais*); 2. *Movimentos artísticos em dança em diferentes épocas e diferentes culturas* (com o subtema *Contextualização da dança*

na história da humanidade e tópico em Estudo das premissas da dança); 3. Elementos da Dança (com os subtemas Elementos formais da Dança – e tópicos em Planos e peso dos gestos; Glossário; Espaço, tempo, ritmo e movimento – e Expressão corporal e gestual, com tópicos em Improvisação coreográfica e Interpretação de coreografias).

Já no Ensino Médio, a divisão dos temas corresponde à estrutura: 1. *Percepção gestual/corporal e sensibilidade estética* (com os subtemas *Análise de produções de Dança em diferentes épocas e diferentes culturas* e *Expressão corporal e gestual* e tópicos em *Apreciação e análise de danças contemporâneas*); 2. *Percepção, análise e expressão gestual/corporal* (com os tópicos *Análise e crítica de obras de dança contemporânea produzidas em Minas Gerais*; *Estudo das premissas da dança contemporânea*; *Planos e peso dos gestos*; *Espaço, tempo, ritmo e movimento*; *Improvisação coreográfica e Interpretação coreográfica*).

Pelos CBC's de Dança para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, notamos uma abordagem comum dos conteúdos que devem ser desenvolvidos, dedicando o processo de ensino aprendizagem à apreciação e análise de obras de Dança; contextualização histórico-cultural; experimentações de peso corporal e movimentações; estudo de espaço, ritmo e tempo; compreensão de termos técnicos utilizados na área; criação; improvisação e interpretação de coreografias.

5.2.2 PROPOSIÇÕES CURRICULARES – ENSINO FUNDAMENTAL – RME-BH (2010)

O caderno de Arte deste documento apresenta propostas aos educadores, “assuntos específicos relativos ao ensino de Arte, bem como quadros de sugestões de capacidades/habilidades e conhecimentos disciplinares para o ensino das expressões artísticas” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 5). A estratégia de utilização das capacidades/habilidades, segundo a publicação, é uma forma de ampliar “as possibilidades de trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores para além do desenvolvimento de aulas que seguem uma determinada lista de conhecimentos disciplinares” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 13).

A redação do documento reforça a perspectiva da Arte como uma área de conhecimento autônoma, já que a “Arte é um campo de estudos específicos, que pode

interagir com outros conhecimentos à medida que os estudos são realizados de forma a se eleger temáticas específicas e afins, sem que haja a hierarquização de conhecimentos disciplinares" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 8).

Espera-se, portanto, que o educando, a partir da vivência dos saberes artísticos, seja capaz de "inferir e discutir seus próprios posicionamentos, bem como suas interlocuções, de maneira estética, com o fito de construir suas próprias percepções reflexivas em decisões empíricas" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 9).

A proposição ressalta, também, o entendimento de que as capacidades e habilidades gerais devem "ser avaliadas e revisitadas pelo educador durante todo o ciclo de formação" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 10), estando as mesmas "mais ligadas aos objetivos que se pretende em cada tempo escolar em relação ao ensino-aprendizagem de Arte" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 10). Já com relação as capacidades e habilidades específicas, elas devem ser definidas pelo professor e pela escola de acordo com os objetivos e conteúdos a serem trabalhados no projeto a ser desenvolvido, permitindo a responsabilidade e a liberdade dos professores de, "em diálogo com seus pares e estudantes, especificarem os aspectos mais significativos dos projetos de sua escolha e de seu interesse" (BELO HORIZONTE, 2010, p. 10).

Com o intuito de sugerir os objetivos de aprendizagem em cada ano dos ciclos no ensino de cada saber artístico e respeitando uma lógica processual na construção de conhecimento, foram estabelecidas quatro ações de referência, como tipos de abordagem das capacidades: *introduzir, retomar, trabalhar e consolidar*. A definição desses termos será reproduzida pelos trechos a seguir:

I – Introduzir – Leva os estudantes a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Os estudantes, no seu dia-a-dia, desenvolvem muitos conhecimentos e, nesse sentido, *introduzir* não significa necessariamente um primeiro contato com determinado conceito, mas, sim, um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema. Da mesma maneira, a abordagem inicial de uma determinada capacidade/habilidade muitas vezes depende de conteúdos e de procedimentos que foram aprendidos na própria escola, quando do desenvolvimento de outras capacidades/habilidades. Assim, a introdução dessa nova capacidade acontecerá de modo articulado com uma retomada de aspectos relacionados a essas outras capacidades. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 12).

R – Retomar – Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam a outras capacidades já consolidadas necessariamente terão de ser retomados, sendo ampliados na medida em que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. Assim, procuraremos evidenciar aquelas capacidades que, mesmo após serem

consolidadas, serão objeto de trabalho pedagógico do professor, por serem importantes no desenvolvimento de outras. É importante ressaltar que *retomar* não tem o mesmo sentido de revisar. Revisar tem muitas vezes um sentido de repetição de algo que já deveria ter sido aprendido. *Retomar* significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que, para isso, há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das capacidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 12).

T – Trabalhar – Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões dos conhecimentos disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também às inter-relações com outras capacidades/habilidades. É importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver. Essa é uma fase em que os processos avaliativos são fundamentais para que o professor defina as intervenções a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter clareza sobre o que efetivamente poderá ser consolidado pelos estudantes ao final desse processo. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 12).

C – Consolidar – No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho pedagógico que foi realizado com eles seja claramente concluído. Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área do conhecimento. A avaliação assume nessa fase o objetivo de compor um quadro das aprendizagens que foram construídas pelos estudantes, que serão tomadas como referência na comunicação com as famílias e na continuidade do trabalho pedagógico no ciclo. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 12-13).

Em sua redação, alguns pressupostos ressaltados pelo documento para a compreensão desses termos são: faz-se interessante notar que é necessário um amadurecimento dessas ideias, principalmente, com relação ao aprendizado da Arte e, também, quanto ao sentido do termo *introduzir*, já que “talvez, nem todos os conhecimentos disciplinares e capacidades sejam introduzidos, uma vez que muito deve ser reconhecido como sendo da própria trajetória de contribuição cultural que o estudante já traz consigo” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 10).

Para a Dança no 1º ciclo, o quadro de capacidades e habilidades gerais é organizado da seguinte forma:

Capacidades/habilidades	Conhecimentos disciplinares	1º ano	2º ano	3º ano
-------------------------	-----------------------------	--------	--------	--------

1. Observar e analisar características corporais individuais: a forma, o volume e o peso.	- Reconhecimento e identificação das qualidades individuais de movimento.	I/T	R/T	R/T/C
2. Observar e reconhecer movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais.	- Improvisação da dança, inventando, registrando e repetindo seqüências de movimentos criados.	I/T	R/T	R/T/C
3. Observar e experimentar as relações entre peso corporal e equilíbrio.	- Criação de movimentos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo).	I/T	R/T	R/T/C

(BELO HORIZONTE, 2010, p. 15)

Nota-se o foco na percepção de características corporais individuais, com relação a forma, volume e peso, observando e valorizando, também, a diversidade de características dos outros corpos. Os conhecimentos relacionados envolvem criação, improvisação e consciência corporal.

A Dança no 2º ciclo contempla os seguintes conteúdos:

Capacidades/habilidades	Conhecimentos disciplinares	1º ano	2º ano	3º ano
1. Experimentar e pesquisar diversas formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço (caminhos, direções e planos).	- Improvisação e criação de seqüência de movimento. - Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.	I/T	R/T	R/T/C

(BELO HORIZONTE, 2010, p. 16).

O grande enfoque na construção de conhecimento em Dança no 2º ciclo é a experimentação e pesquisa de possibilidades de movimento pela exploração do espaço, ampliando as vivências corporais, com relação as formas de locomoção, deslocamento e orientação no mesmo. Para isso, os conhecimentos disciplinares utilizados são a criação

e a improvisação, além do estímulo à elaboração de registros como forma de preservar as experiências vividas.

No 3º ciclo, a estruturação de capacidades/habilidades e conhecimentos disciplinares considerados são:

Capacidades/habilidades	Conhecimentos disciplinares	1º ano	2º ano	3º ano
1. Reconhecer diversas modalidades de movimentos e suas combinações, como são apresentadas nos vários estilos de Dança; 2. Identificar e reconhecer a Dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas, considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.	- Estudo e freqüência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registro em Dança).	I/T	R/T	R/T/C
3. Contextualizar a produção em Dança e compreendê-la como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.	- Identificação dos produtores em Dança com agentes sociais em diferentes épocas e culturas.	I/T	R/T	R/T/C

(BELO HORIZONTE, 2010, p. 19).

Nessa fase escolar, o foco refere-se à contextualização da Dança pela identificação de estilos, concepções estéticas e enquanto manifestação cultural, compreendendo-a em suas expressões regionais, nacionais e internacionais. Para isso, estimula-se o estudo histórico das diferentes épocas e culturas, por meio da pesquisa de diversas fontes de informação.

A avaliação em Arte defendida por essas proposições abrange a “linha de avaliação formativa, que propõe uma interação entre professor, educando e comunidade escolar, visando à construção do conhecimento pelo equilíbrio de desejos e necessidades desses atores do processo educacional” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 10). Dessa forma, são considerados resultados qualitativos e quantitativos. Os aspectos considerados nessa visão envolvem o *factual/conceitual*, o *comportamental* e o *atitudinal* e pela interação desses elementos são analisados os resultados significativos, pelo entendimento de que a construção do conhecimento é dinâmica.

Após essa breve reflexão, é possível notarmos que tanto na Proposta Curricular dos Conteúdos Básicos Comuns para os Ensinos Fundamental e Médio da SEE-MG, quanto nas Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da RME-BH, notamos a referência na *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa – pelas ações de apreciação, fazer artístico e contextualização – e, consequentemente, na perspectiva do ensino de Dança contemplada nos PCN's – pelo foco em conteúdos relacionados à consciência corporal, improvisação e contextualização histórico-cultural –, utilizando-as como abordagens temáticas e metodológicas em suas estruturas. Além disso, todos esses três documentos referenciais que representam a União, o estado de Minas Gerais e o município de Belo Horizonte, legitimam o ensino de todas as áreas de conhecimento artísticas como disciplinas presentes durante todo o percurso escolar dos estudantes, em todos os ciclos, demonstrando uma integração nas concepções educativas contemporâneas. No entanto, ainda se fazem necessárias a coordenação de suas ações políticas para que essa compreensão de ensino atual se concretize em todas as escolas.

5.3 DIÁLOGO COM O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA DA SERRA

Como forma de estabelecer relações entre as orientações para o ensino de Dança que constam nos referidos documentos citados anteriormente, principalmente em relação aos PCN's e a minha prática pedagógica como professora de Dança na Escola da Serra, serão analisados a seguir os projetos desenvolvidos na disciplina de Dança entre fevereiro de 2014 e julho de 2015. A escolha por tal estratégia acontece, pois, os projetos de pesquisa e criação em Dança construídos a cada semestre, constituem uma abordagem metodológica muito significativa durante o processo, ilustrando muito bem o período de trabalho com cada agrupamento e interligando os conteúdos trabalhados durante o semestre com os interesses dos estudantes, por meio de pesquisas, discussões, experimentações e elaboração dos projetos.

Para efeito de análise, irei pontuar os principais conteúdos de Dança desenvolvidos em cada evento considerado (Festa da Cultura Popular Brasileira de 2014, Café Cultural de 2014 e Festa da Cultura Popular Brasileira de 2015), situando-os em relação aos projetos elaborados em cada ciclo para, posteriormente, ressaltar as relações estabelecidas com os PCN's.

5.3.1 ANÁLISE DOS PROJETOS DE DANÇA DA FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JUNHO DE 2014: FESTA JUNINA TRADICIONAL

Os projetos construídos no primeiro semestre de 2014 envolveram a elaboração de danças típicas dessa festa tão tradicional no nosso país: a quadrilha, com os agrupamentos do 1º ciclo; a dança do pau-de-fitas com os agrupamentos do 2º ciclo; a associação entre carimbó, forró e dança country na turma do 3º ciclo e a associação da quadrilha e do forró na turma do Ensino Médio. Por meio desses projetos, listo abaixo os principais conteúdos de Dança desenvolvidos:

1. Contextualização histórico-cultural: Por trabalharmos com projetos de pesquisa e criação como abordagem metodológica na área de Artes da Escola da Serra, a contextualização sempre faz parte dos processos construídos em todos os ciclos, principalmente na parte inicial dos mesmos. Dessa forma, pretende-se possibilitar uma fundamentação clara e crítica sobre o tema escolhido. A forma de contextualizar o tema varia de acordo com as estratégias adotadas para a elaboração da pesquisa e com os níveis de complexidade encontrados em cada agrupamento. Independente da forma como os conteúdos são estimulados, as turmas sempre aprendem coisas novas, aprofundam os conhecimentos que já possuem e exercitam a percepção a partir de outros pontos de vista, pelas discussões realizadas entre os estudantes em sala de aula. No semestre em questão, todos os agrupamentos pesquisaram, previamente, os aspectos que caracterizam as Festas Juninas e as danças que fazem parte dessa manifestação artística e cultural.

As turmas do 1º ciclo partiram de suas experiências anteriores com a quadrilha e aprofundaram, por meio de pesquisas, o entendimento dessa expressão artística, com o auxílio das professoras regentes, que trabalharam, simultaneamente, essa temática com todos os agrupamentos desse ciclo. Já as turmas a partir do 2º ciclo até o Ensino Médio, ampliaram esse estudo, pesquisando todas as danças que fazem parte dessa festa em todas as regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul). Dessa forma, os conteúdos referentes à contextualização foram assegurados pelo estudo de manifestações regionais e nacionais, através de pesquisas em sites, imagens e apreciações de vídeo. Após o compartilhamento dessas pesquisas, cada turma pôde escolher a qual tipo de dança iriam dedicar as suas pesquisas.

2. Estudo do espaço: Todas as criações envolveram o estudo e a compreensão da ocupação e deslocamento no espaço proposta por cada expressão. Nas turmas do 1º ciclo, estudamos as figuras geométricas que a quadrilha utiliza, como retas, círculos, retângulos e espiral. Nas turmas do 2º ciclo, como forma de melhor entendermos os desafios propostos pelas movimentações da dança do pau-de-fitas, como o “ziguezague” entre os participantes, as formas de trançar e movimentar as fitas, fizemos simbologias no chão, desenhadas com fita crepe e folhas de E.V.A., a partir de formatos e cores diferentes que sinalizassem a direção a ser seguida ou a definição de quais grupos iniciavam a movimentação.

Na turma do 3º ciclo, esse estudo envolveu o entendimento dos desenhos coreográficos e propostas de utilização do espaço no carimbó, através da utilização de movimentos circulares; no forró, experimentamos as possibilidades de movimentação com formação e separação de duplas e na dança country, utilizamos construções e desconstruções de filas. Os desenhos coreográficos e as utilizações do espaço também foram o foco do estudo na turma de Ensino Médio, com as diversas possibilidades de movimentação que tanto a quadrilha, quanto o forró nos ofereceram, assim como já foram citadas nas outras turmas que também vivenciaram essas danças.

3. Exploração de movimentos: Todos os agrupamentos foram estimulados, em exercícios realizados durante a elaboração das coreografias, a experimentar possibilidades de movimento, a partir das estruturas tradicionais de cada expressão. Sendo assim, os estudantes do 1º ciclo experimentaram possibilidades diferentes nas movimentações tradicionais da quadrilha, enquanto os estudantes do 2º ciclo, para se apropriarem das fitas como objetos cênicos, iniciaram as pesquisas práticas experimentando e imaginando movimentações possíveis com as fitas. Já os estudantes do Ensino Médio, experimentaram trocas de braços possíveis com movimentações em duplas, para descobrirem caminhos diferentes, além dos mais comuns e mais conhecidos por eles.

4. Experimentação de estilos de dança: Cada agrupamento, pela escolha que fizeram da Dança a ser pesquisada, pôde aprender movimentações básicas ou aprofundar o conhecimento e a aproximação que já possuíam com a Dança que vivenciaram pelos projetos construídos. No caso dos estudantes do 1º ciclo, a maioria já tinha participado, pelo menos, de uma quadrilha no período do maternal ou nos anos anteriores desse ciclo. Já no 2º ciclo, poucos estudantes tinham experimentado a dança do pau-de-fitas. O mesmo caso ocorreu com o carimbó e os estudantes do 3º ciclo, pois muitos

desconheciam essa dança. Já o forró e a dança country eram mais conhecidos por eles, assim como o forró e a quadrilha para os estudantes do Ensino Médio. Após a realização desses projetos, todas as turmas ampliaram seus conhecimentos e aproximações com manifestações tão importantes da nossa cultura popular brasileira.

5. Criação: Assim como a contextualização histórico-cultural em Dança é uma constante no desenvolvimento dos projetos, a criação também está sempre presente, uma vez que todos os trabalhos são construídos pelo diálogo com os estudantes. Em toda a concepção e estruturação dessas construções coletivas de Dança (como a escolha dos temas a serem estudados, das trilhas sonoras, dos figurinos, escolha/criação das movimentações a serem utilizados, do local a ser apresentado), os estudantes têm suas descobertas, impressões, questionamentos, opiniões, ideias e sugestões consideradas. É exatamente a diversidade propiciada nesses diálogos que tanto enriquece as experiências vivenciadas.

5.3.2 ANÁLISE DOS PROJETOS DE DANÇA DO CAFÉ CULTURAL DE NOVEMBRO DE 2014

No segundo semestre de 2014, os projetos construídos na disciplina de Dança envolveram o diálogo com as brincadeiras nos agrupamentos do 1º ciclo; o estudo do contraste entre a valsa e as danças urbanas em um agrupamento do 2º ciclo, enquanto o outro agrupamento do 2º ciclo utilizou como inspiração o filme *Guerra nas Estrelas III*; a elaboração da vídeodança “Conexão Cidade” da turma do 3º ciclo e o trabalho “Experimento Ragga Jam” da turma do Ensino Médio. Com esses projetos de pesquisa e criação em Dança, os principais conteúdos trabalhados foram:

1. Contextualização histórico-cultural: As pesquisas de contextualização foram relacionadas ao tema escolhido por cada turma. Nos agrupamentos do 1º ciclo, a relação das brincadeiras escolhidas para experimentarmos as possibilidades de diálogo com a Dança surgiram de entrevistas com os próprios estudantes e com os familiares dos mesmos sobre as principais brincadeiras que fazem ou faziam parte de suas infâncias, para que fosse criada uma conexão direta com suas realidades. Pesquisamos também em livros que abordavam a descrição de brincadeiras, como forma de ampliarmos as opções. No agrupamento do 2º ciclo que se dedicou ao estudo da valsa e das danças

urbanas, a pesquisa envolveu a contextualização histórico-cultural desse estilo e movimento de Dança, respectivamente, uma vez que foram as compreensões das suas origens e concepções de corpo e Dança que fundamentaram o entendimento do contraste entre elas. A pesquisa do outro agrupamento do 2º ciclo iniciou-se com a exibição do filme *Guerra nas Estrelas III* durante o horário de aula, com posterior discussão e estudo das possibilidades de diálogo com a Dança. Na turma do 3º ciclo, o processo de pesquisa abordou a contextualização e caracterização da Vídeodança, além do estudo das etapas de desenvolvimento para sua criação. Com a turma do Ensino Médio, a pesquisa dedicou-se à contextualização do Ragga Jam, uma vertente das Danças Urbanas, criada no final dos anos 1990 pela francesa Laure Courtellemont, que suscitou a discussão de diversas questões, como a apropriação de uma cultura diferente da vivenciada pela pessoa; as possibilidades de releitura e interpretação, a partir de elementos já existentes; além da autoralidade na Dança.

2. Estudo do espaço: Nas turmas do 1º ciclo, pelo diálogo que foi construído com o brincar, o estudo do espaço envolveu, principalmente, a percepção da diferença entre o espaço usado para brincar em outras ocasiões, como o recreio e o espaço utilizado cenicamente para a apresentação. As turmas do 2º ciclo dedicaram-se às diversas formas de ocupação do espaço, pela construção de variados desenhos coreográficos, com deslocamentos, orientações e diversas formações e divisões de grupos. Com a turma do 3º ciclo, a proposta da videodança idealizada era a apropriação de espaços urbanos, por meio da ocupação com Dança. Um dos aspectos estudados, portanto, foi a utilização de objetos presentes em espaços públicos como estímulo para a movimentação. O estudo do espaço da turma do Ensino Médio envolveu a exploração dos planos de movimento, segundo Rudolf Von Laban (planos alto, médio e baixo) pelas movimentações pertencentes ao Ragga Jam.

3. Exploração de movimentos: Em todas as propostas, esse conteúdo foi utilizado como estratégia para a elaboração das coreografias e estruturas coreográficas desenvolvidas nos projetos de Dança. As turmas do 1º ciclo exploraram bastante as movimentações e expressões que fazem parte das brincadeiras que foram experimentadas (elástico, cabra-cega, pique-espelho, barbante, bambolê) para os processos de criação em dança. Foi o rico potencial de movimento que as brincadeiras oferecem que possibilitaram o diálogo com a Dança. O agrupamento do 2º ciclo que se inspirou no filme *Guerra nas Estrelas*, pesquisaram as movimentações presentes em treinamentos de combate e simulações de luta, explorando as possibilidades de

movimentos da estética presente no filme. Já a turma do 3º ciclo teve a influência do espaço para estimular essas explorações, utilizando objetos urbanos para descobrirem novas possibilidades, como bancos, postes e degraus. Na turma do Ensino Médio, a exploração de movimentos dentro da estética do Ragga Jam levou os estudantes a experimentarem novas formas de expressão em Dança, pois esse estilo foi novidade para todos.

4. Estudo das qualidades de movimento: A percepção das qualidades de movimento foi mais intensa nos processos criativos das turmas do 2º ciclo, pois no agrupamento que construiu o contraste entre a Valsa e as Danças Urbanas foi exatamente esse o foco de estudo, pelas diferenças nas qualidades propostas por cada uma das movimentações que representavam esses estilos, contrapondo a leveza, a suavidade e a elegância da Valsa com a força e a explosão das Danças Urbanas. O outro agrupamento que se inspirou em treinamentos de combate e simulações de luta também pesquisou muito as qualidades de movimento que fazem parte dessas situações e compõem uma estética de precisão, força, impacto e impulso.

5. Experimentação de estilos de dança: Esse conteúdo foi vivenciado através de diferentes abordagens pelos projetos de Dança desenvolvidos a partir do 2º ciclo, pois a aproximação do mesmo ocorreu tanto pela experimentação de movimentações afins a certos estilos de dança (como foi o caso dos projetos do 2º ciclo, com inspiração no filme *Guerra nas Estrelas III* e do 3º ciclo, que apresentavam uma concepção estética e estrutural semelhante a certos elementos de Danças Urbanas), quanto pela vivência de estilos específicos de dança (como foi o caso da Valsa em um dos agrupamentos do 2º ciclo e do Ragga Jam na turma de Ensino Médio).

6. Improvisação: Esse conteúdo foi mais presente no projeto criado com as turmas do 1º ciclo, pois foi utilizado não só como estratégia de experimentação de movimento, durante exercícios que fizeram parte do processo criativo, mas também como parte da coreografia, a partir de orientações estruturadas.

7. Criação: Todos os projetos de Dança desenvolvidos nesse semestre apresentaram a criação como um forte elemento em suas elaborações, visto que, além do aspecto do diálogo ressaltado na análise anterior e que é condição indispensável na estruturação metodológica da área de Artes, a contribuição criativa dos estudantes se deu, também, na criação de sequências de movimentos, o que mostrou que a disponibilidade das turmas para a vivência desse conteúdo aumentou.

5.3.3 ANÁLISE DOS PROJETOS DE DANÇA DA FESTA DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA DE JULHO DE 2015: CULTURA DE RUA E FAPELA

No primeiro semestre de 2015, os projetos construídos na disciplina de Dança dedicaram-se ao estudo e à experimentação de manifestações que fazem parte dessa cultura urbana, aproximando os estudantes desse universo. O foco no 1º ciclo foi a dimensão espacial, com a construção de uma paisagem urbana dançante. As turmas do 2º ciclo estudaram as Danças Urbanas com abordagens diferentes: enquanto um agrupamento possuía a proposta de trabalhar o diálogo entre três vertentes das Danças Urbanas: break dance, krump e house dance, o outro agrupamento associou esportes de rua (parkour, patins e skate) com Dança. A turma do 3º ciclo construiu uma batalha de Danças Urbanas e, a turma de Ensino Médio, construiu um baile temático sobre a história do funk no Brasil. Tais projetos de pesquisa e criação em Dança propiciaram a concretização dos seguintes conteúdos:

1. Contextualização histórico-cultural: Todas as áreas de conhecimento, em todos os ciclos, trabalharam o tema “Cultura de Rua e Favela” em suas perspectivas disciplinares, o que contribuiu para uma maior compreensão e aproximação dos estudantes a esse tema tão amplo e complexo. Foram, inclusive, realizadas palestras que abordaram temáticas relacionadas, como a pichação, o funk, as danças urbanas e as vivências em aglomerados e comunidades. Com relação aos projetos de Dança, a pesquisa realizada pelas turmas do 1º ciclo envolvia a compreensão de lugar sobre a rua onde moram e o bairro que estão localizados. Por conta disso, o estudo envolveu a percepção das características de movimentação das pessoas nesses lugares e a percepção de possibilidades de estímulo para movimentações, por meio dos sons urbanos. Todos os outros agrupamentos do 2º ciclo ao Ensino Médio pesquisaram sobre o que se trata essa cultura, com relação às suas características, contextos e formas de representação, além das danças que pertencem a esse movimento. Após os compartilhamentos das pesquisas, cada turma pôde escolher a qual dança iriam se dedicar. Depois da definição de escolhas, novas pesquisas foram realizadas com o intuito de aprofundarem o conhecimento nas danças selecionadas. As turmas do 2º e 3º ciclo escolheram as Danças Urbanas e, a turma do Ensino Médio, o Funk.

2. Estudo do espaço: Com as turmas do 1º ciclo, o estudo desse conteúdo envolveu a experimentação de direções e trajetórias no espaço, além da exploração de suas regiões

(planos alto, médio e baixo), criando um diálogo com os caminhos que percorremos nas ruas, criando uma interpretação dançante do fluxo dos centros da cidade. O estudo do espaço ressaltou-se mais em um dos agrupamentos do 2º ciclo, que escolheu estabelecer um diálogo das Danças Urbanas com alguns esportes de rua (parkour, patins e skate). Experimentamos a ocupação dos espaços da escola por cada tribo de esporte, estudando os obstáculos como estímulo ao movimento (grades, postes, bancos, árvores, degraus, etc.). Com a turma do 3º ciclo, por terem escolhido como formato de apresentação a batalha em Danças Urbanas, o estudo desse conteúdo envolveu a percepção de como ocupar o espaço e deslocar-se nele de modo a traduzir a ideia pretendida da demarcação de dois grupos e da “disputa” em movimentos. Já a turma do Ensino Médio, por ter escolhido como tema a ilustração de um baile funk, também precisou entender a utilização do espaço para transmitir tal intenção ao público.

3. Exploração de movimentos: O estudo desse conteúdo nos agrupamentos do 1º ciclo abrangeu a apropriação de movimentos cotidianos, com relação ao andar e a outras formas de deslocamento para a criação de um diálogo com a Dança. No agrupamento do 2º ciclo que trabalhou as três vertentes de danças urbanas, a exploração de movimentos teve início a partir de movimentações básicas de cada estilo estudado e desenvolveu-se pelo entendimento corporal que foi construído por meio da apreciação de vídeos. O outro agrupamento do 2º ciclo direcionou suas explorações de movimentos pela percepção das qualidades e possibilidades de movimento existentes no parkour, no skate e nos patins. Os estudantes do 3º ciclo, pelo formato de batalha que escolheram, focaram suas explorações de movimentos pela estratégia de “pergunta e resposta”, “ação e reação”, em que os movimentos realizados por uma pessoa influenciavam diretamente a movimentação da outra. Esses exercícios foram feitos, inicialmente, em duplas até chegarem a ser feitos em grupos maiores. Já com a turma do Ensino Médio, a estratégia de apreciação de vídeos também estimulou a exploração de movimentos, já que foram estudadas as características da estética do funk em cada uma de suas gerações. Tal exploração, inclusive, foi fundamental para que cada estudante fosse descobrindo com qual tipo de movimentação do funk mais se identificava.

4. Estudo das qualidades de movimento: Esse conteúdo ressaltou-se mais nos projetos de Dança do 1º e 2º ciclo e do Ensino Médio. Nas turmas do 1º ciclo, o estudo dessas qualidades envolveu, principalmente, a experimentação de movimentações rápidas e lentas. No agrupamento do 2º ciclo associado com esportes, o estudo dedicou-se às qualidades de movimento existentes na dança e nos esportes, como impacto, impulso,

deslizamento, desvio de obstáculos, e foi a percepção dessas qualidades em comum que estimularam a criação de movimentos. No outro agrupamento do 2º ciclo, o estudo envolveu a percepção de, apesar de trabalharem movimentos com características comuns, por todos fazerem parte das danças urbanas, existiam qualidades de movimento específicas em cada estilo, como a precisão e sustentação do break dance, a força de impacto e energia mais agressiva do krump e a rapidez de passadas do house dance. Na turma do Ensino Médio, pela própria movimentação que o funk propõe, a qualidade de movimento mais estudada foi a ondulação corporal, com maior movimentação do quadril.

5. Experimentação de estilos de dança: Assim como citado na análise do evento anterior, a estratégia de possibilitar a aproximação com estilos de dança em abordagens diferentes também foi utilizada nesse semestre. No agrupamento do 2º ciclo, com o diálogo com os esportes de rua, e na turma do 3º ciclo a estética de movimento construída relacionava-se às danças urbanas, sem um estilo específico. No agrupamento do 2º ciclo que especificou os três estilos que estudaria (break dance, krump e house dance) e na turma do Ensino Médio, que trabalhou o funk, a vivência foi de acordo com os princípios de movimento desse estilo.

6. Improvisação: A presença da improvisação nos projetos de pesquisa e criação em Dança desse semestre foi mais forte nos trabalhos do 1º ciclo e do Ensino Médio, que além de utilizarem a improvisação durante o processo criativo para a elaboração das estruturas coreográficas, também a utilizaram como componentes coreográficos em partes das coreografias, por meio de orientações estruturadas.

7. Criação: Todos os agrupamentos desenvolveram a criação nos seus projetos de pesquisa e criação em Dança por meio das explorações e estudos de movimentos que foram realizando a partir de suas temáticas. Nota-se que a cada semestre, as turmas se disponibilizaram mais para a vivência dos processos de criação, entendendo-os e valorizando-os como formas de atuarem ainda mais como sujeitos do processo, apropriando-se ainda mais das danças criadas.

Pela estruturação da análise realizada dos projetos de pesquisa e criação em Dança da Escola da Serra desenvolvidos entre fevereiro de 2014 e julho de 2015, é possível perceber que foram desenvolvidos conteúdos em comum em todos eles, como a contextualização histórico-cultural; o estudo do espaço; a exploração de movimentos; o estudo das qualidades de movimento; a experimentação de estilos de dança; a

improvisação e a criação, que são conteúdos contemplados na perspectiva dos PCN's. No entanto, é importante ressaltar que a abordagem de cada conteúdo foi estruturada a partir das características e demandas de desenvolvimento de cada turma e da diversidade encontrada em cada uma delas, retroalimentando a abordagem metodológica de Arte na Escola da Serra, que inclui a Dança, como campo de conhecimento em sua estrutura curricular.

5.4 REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS ENCONTRADOS

Com o intuito de refletir de forma mais aprofundada acerca da proposição prática de ensino de Dança que desenvolvo na Escola da Serra, compartilho nesse texto, os posicionamentos que assumo e os desafios que vivencio nessa trajetória. Ao delinear os pensamentos e as convicções que compartilho e defendo sobre a Educação e o ensino em Dança, as problematizações e os questionamentos encontrados em minhas experiências também precisam ser contextualizados, gerando “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43) a que Freire nos alerta. Alimentando esse movimento constantemente, alcançaremos o aperfeiçoamento da prática, já que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-la” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

É nesse lugar que situo o capítulo em questão, aliando meu discurso com a minha ação e é nesse trabalho de conclusão de curso, em que tornei minha prática o objeto de análise, que busco essa aproximação elucidada por Freire. Por esse caminho, disponibilizo-me ao aperfeiçoamento da minha prática como professora de Dança na Escola da Serra, assumindo-me ainda mais como sujeito desse processo.

Em minhas intenções pedagógicas, enxergo a ampliação das experiências corporais dos estudantes, como um dos principais objetivos educacionais da Dança no contexto escolar. Ao ampliar as possibilidades de experiências corporais potencializamos a construção do autoconhecimento, da identidade e formação integral

dos sujeitos envolvidos, nesse caso específico, dos estudantes e professores da Escola da Serra.

Pensando a Educação como um processo contínuo que, segundo Charlot (2000), atua em três vertentes do desenvolvimento do ser humano, sendo elas: 1. Sua hominização (que seria o tornar-se igual a todos, no sentido de Homem, ser humano de modo geral); 2. Sua socialização (tornar-se igual a alguns, identificando-se como membro de uma comunidade, compartilhando de seus valores e ocupando um lugar na mesma); 3. Sua singularização (tornando-se diferente de todos, pela construção de sua personalidade, sendo um exemplar único de Homem), visualizo a Dança como um campo de conhecimento essencial a esse processo, em todas as vertentes do desenvolvimento dos sujeitos. Com relação à hominização, pelo fato da Dança ser a mais antiga das manifestações humanas, pois “entendida como cópia ou interpretação do movimento e ritmos inerentes ao ser humano, é tão antiga quanto o homem” (CAMILADA, 1999, p. 1). Podemos entender, então, o movimento como algo que nos une enquanto seres humanos sem, no entanto, nos uniformizarmos, já que a Dança assume, em cada cultura, características próprias, tendo acompanhado toda a história da humanidade. Já com relação à socialização, pois pelas vivências, que podem ser construídas nos processos de ensino-aprendizagem em Dança, temos a oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre a cultura de origem, contextualizando-a no mundo e aprendendo a valorizá-la como forma de pertencimento a um território, a uma nação. Além disso, a Dança oportuniza a construção de relações dos indivíduos por um outro ponto de vista, com uma outra percepção do outro. E com relação à singularização, pois também pela Dança é possível potencializar habilidades; conscientizar-se de seus limites e enriquecer o próprio repertório de movimento a partir da descoberta e experimentação de novas possibilidades de movimento, de ocupação do espaço e de formas que o corpo assume. São experiências assim que contribuem para a formação das identidades individuais, por propiciarem a consciência do próprio corpo; uma outra forma de percepção de si e um autoconhecimento tão fundamental para descobrirmos nossa forma singular de ser e estar no mundo. A Dança fortalece, portanto, o processo educativo dos sujeitos nessas dimensões do individual e do coletivo.

Por essa compreensão, a educação é um processo que nunca se encerra. Esse era o entendimento de Paulo Freire, que defendia que:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p. 64).

Para Freire, é esse saber, essa certeza que vêm da consciência de sermos inacabados que nos disponibiliza para o aprender, para o conhecer, para o questionar, num movimento em que “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos” (FREIRE, 1996, p. 65). É essa disponibilidade e busca pelo novo que nos abre para o diálogo, segundo o autor, já que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154).

Tenho em mim a certeza de sermos inacabados e acredito que a capacidade humana de aprender é inesgotável. Ainda que se viva mais de um século, ainda que se esteja no último dia de vida, acredito que ainda haverá tempo e oportunidade para se aprender algo, com alguém ou com alguma situação, basta estarmos disponíveis a isso. Procuro imprimir em minha prática pedagógica tal pensamento ao assumir o quanto aprendo com as experiências que vivencio como professora de Dança. Nas relações construídas com os estudantes, estimulo-os que aproveitem a oportunidade de sempre aprender com o outro e com todas as situações vivenciadas. Sempre reforço a importância de estarmos inteiros nas vivências em Dança, valorizando as experimentações e descobertas dos outros tanto quanto as nossas. Em turmas mais novas, é comum as crianças ainda terem a ideia de que o professor sempre sabe de tudo e de que, como professora de Dança, é natural que eu saiba “todas as danças do mundo”. Ao deparar-me com afirmações dessa natureza, sempre assumo – com um sorriso no rosto – que não sei todas as danças do mundo e que isso é uma missão impossível, mas que aprenderemos muito uns com os outros enquanto estivermos construindo nossas vivências em Dança.

Acerca dos pontos de encontro entre a Dança e a Educação, Marques (2010) nos relembra que:

As palavras dança e educação remetem a dois campos semânticos, geradores de no mínimo duas áreas de conhecimento e dois pólos de atuação profissional. Dança e educação são dois modos de ser e estar em sociedade, de conviver, de estar com, de viver, de ver. Separadamente, dança e educação norteiam e delimitam formas de pensar e de agir que podem ser notadamente distintas, ou surpreendentemente parecidas; cada qual, dança e educação, congrega grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sócio-político-culturais nem sempre alinhadas. Separadas, correm e percorrem trilhos historicamente paralelos. (MARQUES, 2010, p. 26).

Refletindo sobre os diversos entendimentos e posicionamentos gerados no ensino-aprendizado em Dança, Marques ressalta que:

No entanto, a dança e a educação entendidas como um *binômio* – seja ele construído por uma conjunção, uma barra, um hífen ou por uma aglutinação – delimitam um campo híbrido. Como campo híbrido, dança e educação estão *ligados*, mas não necessariamente se misturam ou se fundem. Ao contrário, quando entendidas enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, se cruzam dialogicamente em justaposição. Formam um binômio que se multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e ações. (MARQUES, 2010, p. 26).

Nesse sentido, Marques nos alerta para o fato de que “a dança e a educação como um binômio híbrido gera espaços de confluências e encontros que por sua vez evidenciam e delimitam teorias e práticas” (MARQUES, 2010, p. 26). Dessa forma, Marques nos convoca a termos um “olhar crítico sobre *como* estas duas áreas de conhecimento e vivências espaço-temporais estão ligadas entre si por seus atores sociais” (MARQUES, 2010, p. 26). Ou seja, a Dança e a Educação, enquanto binômio, não se fundem em uma coisa só, transformando-se em um terceiro campo, mas sim permanecem ligadas, em um diálogo que potencializa cada uma em si. Para que isso ocorra, é fundamental que tenhamos uma percepção crítica sobre as formas de diálogo que são traçadas entre elas.

Por compartilhar do pensamento educacional de Paulo Freire, que defende que as práticas sejam conscientes, críticas e transformadoras, Marques o utiliza como referência chave para apontar possibilidades de diálogo nesse binômio. Para refletirmos sobre “esse espaço *entre* a dança e a educação, esse *link* e os elos que definem o binômio híbrido e as justaposições entre dança e educação” (MARQUES, 2010, p. 27), Marques considera as seguintes afirmações de Freire:

Paulo Freire afirma que há duas maneiras básicas de posicionamento diante do ato de conhecer: os *contatos* e as *relações*. Considerando-se que o conhecimento é para Paulo Freire um interlocutor entre os sujeitos e o mundo

em que vivemos, poderíamos inferir que há, também, duas formas básicas dos indivíduos estarem/serem no mundo: por meio dos contatos e/ou das relações. (MARQUES, 2010, p. 27).

Ainda sobre tais posicionamentos, Marques (2010) ressalta:

Paulo Freire (1982) afirma que os contatos são reflexos, enquanto que as relações são reflexivas. Contatos são inconsequentes, já as relações, consequentes. Para o autor, os contatos não transcendem, são intranscendentais; transcedentes são as relações. Os contatos são intemporais ao passo que as relações são temporais. Em suma, os *contatos* são unívocos, monológicos, estáticos. As *relações* são plurais, dialógicas, transformadoras. (MARQUES, 2010, p. 27).

Essas afirmações nos auxiliam a refletir sobre as formas de diálogo que podem acontecer entre a Dança e a Educação, pelo estabelecimento de contatos ou de relações. Questionando-se sobre “como, quando e porque deveríamos estabelecer relações entre a dança e a educação ao invés de nos satisfazermos com meros contatos entre essas áreas de atuação” (MARQUES, 2010, p. 28) e buscando conexões transformadoras entre si, Marques assume, como uma tentativa de justificativa, o seguinte posicionamento:

A dança enquanto linguagem artística tem o potencial de fornecer lentes diferentes e diferenciadas para conhecermos, desconstruirmos, refletirmos e agirmos sobre os cotidianos multifacetados do mundo em que vivemos. A dança enquanto arte do/com/pelo *corpo*, quer seja em situação educacional, educativa ou pedagógica carrega *em si mesma* o potencial de transformação dos cenários cotidianos sociais (MARQUES, 1999, 2007 etc). No entanto, o *modo* com que a dança é ensinada – ou seja, as metodologias adotadas – podem fazer com que esse potencial da arte da dança seja ou não transformador (MARQUES 2004, 2007). (MARQUES, 2010, p. 28).

Para que esse potencial, portanto, seja capaz de transformar os seres humanos, os coletivos, as instituições e, enfim, a sociedade em que vivemos, é necessário que a forma de trabalho adotada seja “problematizadora, articulada e crítica” (MARQUES, 2010). Nesse sentido, desde 1992, Marques trabalha e propõe “um ensino de dança que crie, teça, articule, problematize e critique as múltiplas redes de *relações* (e não de contatos) entre a arte, o ensino e a sociedade” (MARQUES, 2010, p. 28), considerando, inclusive, as ações propostas na *Abordagem Triangular*, por Ana Mae Barbosa, de *fazer, apreciar e contextualizar* como formas de atuação no mundo em que vivemos. A busca de estabelecimento de relações, segundo Freire, “são eminentemente dialógicas, plurais – participantes e criativas. As relações proporcionam aprofundamento,

ampliação, crítica e transformação do conhecimento. As relações dificilmente não transformam” (MARQUES, 2010, p. 30-31).

Falando de Freire, e sobre o estabelecimento de relações entre a Dança e a Educação, Marques ressalta:

Paulo Freire sugere que a consciência ingênua deve ser superada pela criticidade, ou pela consciência crítica, pois vê somente na atitude crítica o potencial para transformação. Certamente, no campo das aulas de dança, é necessário mais do que *feeling* na proposição de uma aula, é necessário conhecimento; uma aula requer mais do que atividades legais que mantenham os alunos motivados e ocupados, requer um fio condutor entre elas com propósitos claros, amplos e profundos. O professor crítico não reage somente ao “momento” dos alunos, ele pensa, articula, propõe; não intui, ele fundamenta e organiza sensações, feelings e sentimentos; não reproduz, escolhe; não se omite, posiciona-se. Ou seja, o professor crítico busca primordialmente estabelecer *relações* entre a dança e a educação. (MARQUES, 2010, p. 31).

Marques reconhece que “a experiência, o *feeling*, a intuição, o instinto, a reação ao outro são importantes e focos essenciais em uma aula de dança, mesmo que estabeleçam, a princípio, somente contatos entre o conhecimento da dança e os alunos” (MARQUES, 2010, p. 32). O que ela sugere, então, é que tais sensações “podem permear, se entrelaçar e tecer as relações necessárias a um ensino de dança crítico e transformador, mas não podem ser o fim e a única ferramenta do trabalho do professor de dança” (MARQUES, 2010, p. 32).

Procuro trilhar esse caminho em minha atuação como professora de Dança, visando o estabelecimento de relações, agindo criticamente, oportunizando experiências significativas aos estudantes, aproveitando os benefícios dessas sensações instantâneas que, muitas vezes, nos tomam em processos de aulas e que até nos desviam dos planejamentos elaborados, mas nos trazem retornos impensáveis e surpreendentes. É nesse lugar do deixar-se surpreender que as curiosidades vindas dos estudantes podem ganhar ricas proporções, gerando situações inesperadas de ensino-aprendizagem. Freire nos ensina sobre a importância de termos essa sensibilidade e defende:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metódicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 51).

Acredito que é responsabilidade do professor a busca de manter sempre acesa a chama da curiosidade dos estudantes, experimentando toda e qualquer estratégia que tenha esse objetivo. Como é triste quando um professor desestimula a curiosidade e a vontade de aprender de um estudante! Falhar assim, ao meu ver, é comprometer todo o processo educativo, por impedir que o estudante se aproprie de suas experiências, já que dificultará que o mesmo crie conexões significativas com os conhecimentos que chegam até ele, causando o seu distanciamento nos processos de ensino-aprendizagem. Ocasionar isso seria, para Freire, comprometer um fenômeno vital, já que para o autor:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 35).

É uma tarefa difícil estimular essa curiosidade permanente, mas penso ser papel do professor manter-se sempre atento a essa possibilidade. Nesse sentido, alegro-me em fazer parte de uma instituição de ensino que defende essa perspectiva, que valoriza essa curiosidade dos estudantes e que possibilita que eu exerçite esse desafio como professora de Dança. Além disso, busco valorizar os estudantes como sujeitos do processo e não como objetos da minha ação educativa.

Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem em Dança e, de forma ainda mais forte, durante a criação dos projetos desenvolvidos na disciplina de Dança na Escola da Serra, estabeleço como estratégia pedagógica a participação ativa dos estudantes em cada etapa do processo: na elaboração de ideias para o projeto; no compartilhamento de pesquisas relacionadas ao tema escolhido; na emissão de opiniões que possuam a respeito dos temas trabalhados; na experimentação e criação de células coreográficas; na escolha da trilha sonora e figurino a ser utilizado; e na avaliação individual e coletiva dos projetos. Todas as etapas dos processos criativos dos projetos de Dança, portanto, são gerados pelo diálogo que construo com os sujeitos que compõem as turmas.

Entendo que essa é uma forma de considerar o repertório corporal de cada estudante e seu potencial criativo, além de estimular o respeito e a valorização de suas individualidades, por sempre estimular e sugerir espaços nas estruturas coreográficas para que exerçam a autoralidade e criem suas próprias movimentações. Por meio da

valorização de suas características pessoais, é possível, também, que os estudantes construam relações mais próximas e conexões mais diretas entre o que vivenciam no processo de ensino-aprendizagem em Dança, seus contextos e suas outras experiências. Construí tal entendimento durante a minha formação no Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, por essa graduação defender, em sua constituição e forma de atuação, a valorização da diversidade de experiências de seus licenciandos em todos os processos pedagógicos, visando a construção e identificação da autoralidade durante o percurso acadêmico.

A vivência em Dança, portanto, deve permitir que cada estudante amplie seu olhar para si mesmo, para os outros, para os corpos, para as relações, para a Arte, para as culturas, para o mundo e para as situações que vive. Com relação a isso, Freire nos faz refletir quando questiona, em seu discurso, “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? ” (FREIRE, 1996, p. 34).

Acredito que com essas estratégias metodológicas os estudantes se apropriam com mais verdade e conferem mais sentido e significado às suas vivências, o que contribui para que as mesmas sejam, de fato, transformadoras, por meio de relações consistentes.

Marques refere-se a tal posicionamento pedagógico como um compromisso consequente no processo educacional, que “tem o potencial de educar intérpretes (alunos) criadores, conhecedores de seus corpos, autores de suas danças, singulares em suas atuações – consequentes e posicionados em suas histórias corporais pessoais e coletivas” (MARQUES, 2010, p. 33). Dessa forma, “o compromisso consequente que gera relações entre a dança e a educação, educa cidadãos criadores, conhecedores de si, autores de suas ações, consequentes e posicionados em suas histórias de vida na sociedade” (MARQUES, 2010, p. 33).

Faz parte desse compromisso, também, o entendimento de que tanto os estudantes, quanto os professores, permanecem em constante processo de aprendizagem. Sobre isso, Freire nos ensina:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado

do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educados. (FREIRE, 1996, p. 29).

Para que todas essas condições construam relações significativas no ensino da Dança, e resultem em vivências transformadoras, Marques defende como proposta metodológica a ser adotada a *Dança no contexto*, uma proposta que ela desenvolve desde 1992, mas que recebeu essa nomenclatura em 1996. Isabel Marques considera como fundamentação dessa proposta o tripé arte-ensino-sociedade, no que tange às “redes de relações mutáveis, múltiplas e indeterminadas, traçadas em sala de aula entre a arte da dança, o ensino e a sociedade e que podem articular passado, presente e futuro por meio de corpos pensantes, críticos e historicizados” (MARQUES, 2004, p. 147), e suas orientações contemplam a construção do diálogo entre os conteúdos específicos da Dança com os “conceitos de corpo, dança, educação, professor-aluno, relevantes e significativos para o cidadão contemporâneo, para o sujeito que vive, dialoga e tem possibilidades de (re)construir o mundo atual” (MARQUES, 2004, p. 147).

A metodologia adotada para o alcance desse diálogo envolve a articulação de quatro princípios que, segundo a autora, permitirão a “compreensão, a desconstrução e a transformação do tripé dança-ensino-sociedade” (MARQUES, 2004, p. 147). O primeiro deles seria a *problematização*, no sentido de todo o processo de ensino aprendizagem ser movido por perguntas que levem às descobertas de novas possibilidades e nos tirem da zona de conforto. A ação de problematizar não se refere somente à elaboração de questionamentos, mas também à tentativa, segundo a autora, de realizar de diversas formas uma mesma proposta corporal. “Podemos, por exemplo, mudar a música, o figurino, as dinâmicas de movimento e perceber, questionar a imensa gama de possibilidades presente na arte” (MARQUES, 2004, p. 148).

O segundo princípio da *Dança no contexto* é a *articulação* das “diversas camadas de relações e conexões implícitas e existentes no ensino de dança” (MARQUES, 2004, p. 149). Ou seja, é o estabelecimento de diálogos com elementos importantes da vivência em Dança que, quando não considerados em suas possibilidades de potencialização, só são levados em conta superficialmente. São eles: o próprio corpo; as relações com os outros; à Dança enquanto Arte/área de conhecimento; os conteúdos da Dança entre si, em conexões teórico-práticas e a sociedade.

O terceiro princípio refere-se à *transformação*, como algo inerente à criação, sendo uma “possibilidade de fazer algo novo a partir daquilo que já conhecemos”

(MARQUES, 2004, p. 155). Uma metodologia assim contempla e acolhe o inesperado, assumindo riscos em seu processo, incentivando as experimentações e possibilitando as criações de suas próprias danças ou releitura de outras.

O último princípio referente ao ato de *criticar* trata-se do distanciamento necessário que propicia uma percepção mais aprofundada sobre algo. “Ser crítico é ser capaz de ver as coisas que nos rodeiam com clareza, amplitude e profundidade, o que nos permite fazer escolhas conscientes e responsáveis – seja na dança, seja na vida” (MARQUES, 2004, p. 157).

Dessa forma, por meio da estruturação desses quatro princípios, “as múltiplas conexões entre a dança, a educação e a sociedade contemporânea podem ser estabelecidas e transformadas” (MARQUES, 2004, p. 158).

Pela forte relação com o contexto dos estudantes, Marques defende que é por esse caminho que a Dança “tem a possibilidade de deixar de ser uma disciplina escolar pré-moldada, isolada. Ela passará a fazer parte dos conteúdos curriculares que se multiplicam e tecem redes com outras disciplinas, com os alunos, a escola, a cultura e a sociedade, de modo a desconstruí-los e transformá-los” (MARQUES, 2001, p. 93), assumindo um lugar próprio nesse processo. Trabalhar com o contexto é uma estratégia para aumentarmos “nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construir/reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo”. (MARQUES, 2001, p. 94).

Identifico-me com a abordagem metodológica da autora denominada *Dança no contexto* e acredito ser, de fato, um caminho para que os estudantes enxerguem cada vez mais o sentido em ter a Dança como campo de conhecimento nas estruturas curriculares das escolas. No entanto, percebo em minha pouca experiência na área que ainda falta um longo caminho para alcançarmos esse lugar e essas potencialidades de transformação que a Dança é capaz de provocar na sociedade. Justifico essa impressão por considerar que o processo atual do ensino de Dança na escola, ainda está na garantia de condições mais básicas e na concretização de conhecimentos anteriores, relacionados a compreensões introdutórias de corpo e movimento para que relações mais complexas sejam possíveis e para que reverberações mais notáveis no ensino da Dança aconteçam. É para ilustrar tal afirmação que proponho essa “Dança entre texto e contexto”, entre os PCN’s e as minhas práticas artísticas e pedagógicas ao ensinar Dança na Escola da Serra.

Como consta na análise dos PCN's no subcapítulo 5.1, podemos conferir que existem mais de vinte conteúdos para serem desenvolvidos durante os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando todos os aspectos determinados (com relação a Dança como expressão e comunicação humana; como manifestação coletiva e como produto cultural e como apreciação estética). Em quase dois anos de prática docente, só consegui contemplar com as minhas turmas de 1º ciclo, com as quais possuo apenas uma hora semanal de aula, 50% dos conteúdos propostos nos PCN's. Os conteúdos *como o reconhecimento de tecidos corporais (pele, músculos e ossos); a distinção de modalidades de movimento, de acordo com estilos de Dança; o estudo das concepções estéticas nas diversas culturas; o reconhecimento de produtores em Dança como agentes sociais e a elaboração de registros pessoais, com sistematizações das experiências* são alguns exemplos de conteúdos que ainda não consegui abordar em minha prática pedagógica, por ainda estar garantindo a concretização dos outros conteúdos. Uma questão recorrente, inclusive, que influencia essa dificuldade de avançar para conteúdos mais complexos é o fato de que, durante o semestre, se matriculam na escola, estudantes novatos correspondentes a todos os anos do 1º ciclo, que, em sua maioria, nunca vivenciaram a Dança como disciplina escolar.

Consideremos que um estudante do último ano do 1º ciclo ingressa na Escola da Serra no início do segundo semestre e esse estudante nunca experimentou a Dança como componente curricular, e tem pouca vivência em Dança fora da escola. Como inseri-lo nesse processo, respeitando suas demandas, e como disponibilizar a esse estudante todos os conteúdos, que ele deveria concretizar em três anos de ensino-aprendizagem em Dança em apenas um semestre?

Tal situação ocorre em todos os ciclos. E não são raros os estudantes que ingressam na Escola da Serra no Ensino Médio e nunca vivenciaram a Dança em contexto escolar, pelas razões que pudemos constatar ao longo da leitura dessa monografia. O desenvolvimento de conteúdos destinados a ciclos iniciais em ciclos posteriores, portanto, é uma constante nos processos de ensino-aprendizagem em Dança na Escola da Serra. Portanto, como um dos principais questionamentos e conclusão desse trabalho. Como trabalhar a organização dos conteúdos propostos pelos PCN's quando o ensino da Dança não acontece de forma contínua durante a vida escolar do estudante?

Ainda sobre os conteúdos indicados nos PCN's que não consegui contemplar em minha prática, estão, para o 2º e 3º ciclo, *o estabelecimento de relações mais críticas*

entre a vivência em Dança e a sociedade; o trabalho de prevenção às lesões; as diferenciações entre repertório, improvisação, composição coreográfica e apreciação; a ampliação do conhecimento de artistas da dança e grupos que contribuíram para a construção da dança nacional; o estudo dos estilos dos coreógrafos; a documentação por registro dos próprios trabalhos/processos desenvolvidos pelos estudantes, além do aprofundamento das reflexões sobre o papel do corpo nas diversas concepções de dança. Com relação aos conteúdos indicados para o Ensino Médio, o estabelecimento e aprofundamento dos mesmos conteúdos citados acima também não foram alcançados.

Ao compreender tais orientações como possibilidades a serem construídas no ensino de Dança, uma vez que elas não possuem um caráter normativo, mas reconhecendo a relevância de cada um desses conteúdos na construção de conhecimento nessa área, encaro como um grande desafio o cumprimento integral da perspectiva adotada pelos PCN's, visto que, pelas características de um trabalho docente que seja coerente com minhas convicções em Educação e Dança, é inevitável que ocorra uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, de acordo com a experiência efetiva de cada turma e não de acordo com o que, teoricamente, o documento indica que deveria ser ensinado em cada faixa etária ou fase do desenvolvimento escolar. Nesse sentido, por mais que sejam desejáveis as intenções de que no Ensino Médio sejam construídas relações mais críticas e contextualizadas entre a Dança e a sociedade, existe uma preocupação, em minhas escolhas pedagógicas, que sejam garantidos conteúdos básicos que deveriam ter sido aprendidos em ciclos anteriores e que são fundamentais para o desenvolvimento de uma vivência coerente e significativa. É também por entender que os processos de ensino-aprendizagem são dinâmicos, que busco a articulação de todas essas associações – entre o que já deveria se ter conhecido e o que deve ser considerado em cada fase vivenciada pela turma – mas com a consciência de que tal condição compromete o desenvolvimento de todos os conteúdos indicados nos PCN's.

Por meio do diagnóstico das experiências prévias de cada estudante, ainda que não desenvolvidas em contexto escolar e pelo processo de produção de conhecimento que se dá em cada agrupamento ao longo dos semestres, procuro equilibrar a diversidade de experiências que encontro no espaço das aulas de Dança. Pois considero essencial que a vivência de cada estudante seja considerada no planejamento de cada turma ou agrupamento. Os contextos encontrados nas turmas em que atuei como professora de Dança nesses quase dois anos de experiência na Escola da Serra sempre se

caracterizou pela superficialidade das experiências anteriores em Dança vivenciadas pela maioria dos estudantes.

A seleção de conteúdos a serem trabalhados não contempla a totalidade das perspectivas defendidas pelos PCN's. Ainda vivemos nos dias atuais, as consequências de não termos efetivada a Dança como campo de conhecimento, e consequentemente, componente curricular em todas as escolas do nosso país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, entre outras coisas, se propôs a fazer uma reflexão crítica sobre a minha prática como professora de Dança na Escola da Serra. Segundo Freire, “... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43), sendo condição indispensável para o ensinar. Esse é o modo como vejo – e acredito que continuarei vendo – essa monografia. Busquei, como forma de potencializar essa reflexão, reconhecer os caminhos que a Arte trilhou e vem trilhando no contexto escolar; valorizar a importância de acontecimentos e lugares que influenciaram e ainda influenciam minha formação profissional (como a minha graduação de Licenciatura em Dança na UFMG, minha participação no PIBID Dança FaE/UFMG e minha atuação como professora de Dança na Escola da Serra); assim como compreender a história da Dança na instituição em que trabalho, como sujeito ativo desse processo. Nessa busca, pesquisei autores que fundamentam minhas concepções de Dança e de Educação. Organizei e externalizei minhas impressões de sucessos, falhas, dificuldades e questionamentos surgidos nesses processos.

Considero que essa reflexão não se encerra nessas páginas dedicadas às considerações finais. Ao contrário, proponho que este seja somente o início de uma reflexão mais crítica sobre as experiências que tenho vivido nesses últimos anos, um início que considero muito produtivo e que me leva a concordar com Freire sobre o quanto imprescindível é, para o ato de ensinar, a reflexão crítica da nossa prática. A partir dessas experiências, pretendo fazer com que tais reflexões sejam exercícios constantes no meu processo de formação permanente e sempre inacabado de professora de Dança. Afinal, “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Exercendo essa profissão na Escola da Serra, avalio que ao desenvolver com as turmas que já trabalhei, vivências significativas no ensino de Dança, crio possibilidades para que os estudantes produzam conhecimento nessa área e vivenciem experiências relevantes às suas formações como sujeitos de um processo integrado. Ao mesmo tempo, tenho consciência do quanto preciso aprimorar meu trabalho para que todas as possibilidades de relações e conexões que a Dança possui sejam desenvolvidas e

concretizadas, e propiciem transformações maiores na formação dos estudantes, apesar de não ter dúvidas das transformações que as experiências vivenciadas já causaram.

Com relação a isso, Freire nos lembra:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 52).

Ao desenvolver essa tarefa tão importante que tenho, as inquietações vivenciadas no processo se transformaram na elaboração desse trabalho de conclusão de curso fundamentado nos desafios encontrados no diálogo entre as orientações dos PCN's – pelo marco histórico que representa no reconhecimento das áreas de conhecimento artísticas e pela relevância que possui em minha formação – e o contexto encontrado na Escola da Serra, que funcionou como espaço primordial e determinante da minha prática pedagógica como docente de Dança. Consequentemente, a Escola da Serra também determinou a forma como fui desenvolvendo a perspectiva dos PCN's como referência metodológica em minha atuação.

Uma série de fatores encadeados constituem essa inquietação, um deles sendo a realidade da educação brasileira, que ainda não efetivou o ensino da Dança no contexto escolar, e poucas instituições de ensino a inseriram em suas estruturações curriculares. Por essa razão, podemos afirmar que as experiências em Dança que os estudantes possuem, proporcionadas pelas escolas, são inexistentes ou superficiais, pois a maioria das instituições só consideram a presença da Dança em determinadas épocas do ano, comemorativas de eventos sugeridos pela mídia. Dessa forma, a ausência de experiências comuns e regulares em Dança coloca o professor face a face com turmas desprovidas de conhecimento em Dança, independente do ciclo ou fase de desenvolvimento humano. Para além disso, as alterações dos quadros discentes, que são comuns durante o ano escolar em qualquer instituição, fazem com que as turmas sejam compostas de forma muito heterogêneas e essa situação causa a necessidade de adequação dos conteúdos a serem desenvolvidos nos processos de ensino-aprendizagem em Dança, geralmente, pela união de conteúdos de vários ciclos numa mesma fase escolar. Nesse sentido, a interação do texto utilizado como referência e do contexto considerado provoca a necessidade de constantes elaborações dos aspectos a serem

trabalhados no ensino de Dança para que as vivências construídas contemplem as demandas e especificidades dos estudantes.

A organização curricular da Dança prevista nos PCN's se adequa a um contexto em que a Dança faz parte de toda a formação escolar dos estudantes, desde o Ensino Fundamental e se dá de forma contínua durante todo o percurso. Infelizmente, esse contexto ainda é utópico na realidade brasileira. Por conta dessa divergência entre o contexto considerado no documento e a realidade encontrada, apontamos questionamentos e muitos desafios no processo de utilização dos PCN's como textos de referência para o ensino da Dança nas escolas brasileiras. É exatamente por não prever a diversidade de contextos possíveis acerca da Dança nas escolas que os PCN's se constituem como uma referência impraticável em sua integralidade. Acredita-se, porém, que a transformação dessa situação utópica em realidade transformadora poderá acontecer com a inclusão da Dança como campo de conhecimento e componente da estrutura curricular de todas as escolas.

Como docentes de Dança nas escolas brasileiras, temos que exercitar a consciência de que temos que aprender a lidar com as consequências geradas pelo fato do ensino contínuo de Dança ainda não ser assegurado.

Na Escola da Serra, como a disciplina de Dança só começou a ser oferecida a partir de 2010, considerando os estudantes que cursavam o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental nessa época, só no ano de 2022 teremos uma geração que terá vivenciado o estudo da Dança em todo o seu percurso escolar.

Com relação aos questionamentos que posso, permaneço buscando as soluções nas minhas práticas, em elaborações diárias. Dessa forma, a conclusão mais potente dessa pesquisa refere-se à certeza de que será pela continuação de uma prática sempre reflexiva, crítica e consistente no ensino de Dança, que obteremos as respostas aos questionamentos encontrados em ações e perspectivas. O ensino da Dança nas escolas do Brasil ainda está em processo de formação, tanto na consolidação do acesso, como nas possibilidades de estruturação metodológica, mas principalmente, nas problematizações advindas de sua efetivação no espaço escolar, tendo em vista, também, a incongruência das legislações vigentes.

ANEXOS

1.1 Entrevista com o diretor da Escola da Serra, Sérgio Godinho.



**Entrevista para Monografia a ser apresentada como requisito parcial
para a conclusão do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG**

Aluna: Anna Vitória Farias Alves (annavfa@gmail.com)

Professora orientadora: Juliana Azoubel (juliana.azoubel@gmail.com)

Entrevistado:

- Sérgio Godinho (Diretor da Escola da Serra)

Perguntas sobre o entrevistado:

- Formação profissional*
- Tempo de atuação na Escola da Serra*
- Campo de atuação na instituição*
- Experiências profissionais anteriores*
- Aproximação com a Dança (alguma aproximação com a Dança além do acompanhamento do trabalho desenvolvido pela Escola da Serra? Se positivo, qual?)*

Tema: A trajetória da Dança na Escola da Serra

Com relação ao cenário da Dança na Escola da Serra, desde a sua implementação até os dias atuais:

1. Em qual contexto (quando) e como a Dança foi inserida na proposta curricular da escola?



ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

2. Por que você acredita que a Dança foi inserida na Escola da Serra?
3. Como foi a procura por um/uma profissional para o ensino de Dança na escola?
4. Quantas professoras fizeram parte da construção desse espaço?
5. Quais identidades a Dança na Escola da Serra assumiu desde o seu período de implementação?
6. Como encontra-se, atualmente, o espaço que a Dança ocupa na Escola da Serra?
7. Há alguma informação que você gostaria de compartilhar e que não foi contemplada nas questões anteriores?

AUTORIZAÇÃO

Eu, SÉRGIO GODÍNHO. DA CUNHA, autorizo que as informações fornecidas por mim nessa entrevista sejam incluídas no trabalho de conclusão de curso da estudante Anna Vitória Farias Alves. Autorizo, também, que tais informações sejam compartilhadas com o público presente na defesa e com o público leitor do trabalho produzido.

23 de setembro de 2015.

Assinatura: 

1.2 Transcrição da entrevista realizada com o diretor da Escola da Serra, Sérgio Godinho, no dia 23 de setembro de 2015

Anna Vitória: - Sérgio, boa tarde. Obrigada pela disponibilidade em participar da minha monografia. E, bom, a temática é um relato de experiência sobre o meu trabalho aqui na Escola da Serra, pontuando reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos que são discriminados para a Dança na Educação Básica. E é um relato sobre os desafios e obstáculos que se colocam nesse trabalho.

Então, primeiramente, eu queria saber seu nome completo, por favor.

Sérgio: - Sérgio Godinho Oliveira.

Anna Vitória: - Qual é sua formação profissional?

Sérgio: - Eu sou formado em Psicologia. Tenho pós-graduação em Educação Escolar e em Educação não-formal.

Anna Vitória: - Ok. E qual é o seu tempo de atuação na Escola da Serra?

Sérgio: - Em dezembro agora, daqui a três meses, completo 12 anos.

Anna Vitória: - E qual é o seu campo de atuação na instituição? É só como diretor, mesmo?

Sérgio: - Eu sempre atuei como diretor da escola.

Anna Vitória: - Ok. E experiências profissionais anteriores? Você já teve outras escolas? Pode ser de forma resumida.

Sérgio: - Bom, então, resumidamente, apesar de ter formado em Psicologia, eu pouco lidei na área da Psicologia, eu nunca tive uma identidade muito forte. Ou seja, foi uma daquelas escolhas que não foi muito acertada. Só para você ter uma ideia, a anterior foi menos acertada ainda, porque eu comecei a fazer engenharia. Mas acabou que eu me desviei para a área de educação. Então, eu já fui diretor de uma escola fazenda para crianças, para adolescentes, na verdade, em situação de risco social. Já trabalhei muito tempo nessa área, muito tempo. E eu também já fui diretor da escola técnica do Sebrae, diretor pedagógico durante muito tempo e já tive uma escola de línguas também durante um bom tempo... Então, eu já dei uma passeada geral pela área da educação.

Anna Vitória: - Sim, com certeza. E com relação a sua aproximação com a Dança? Ela só aconteceu a partir do acompanhamento do trabalho desenvolvido aqui na Escola da Serra ou você já teve alguma outra aproximação com a Dança?

Sérgio: - Não, só dançando mesmo, dança de salão com... Não, brincadeira. Na verdade, a introdução da Dança aqui na escola foi, eu acho que foi uma busca de enriquecimento

da área de Arte que sempre me pareceu que faltava alguma coisa que seria a Dança. Desde que eu estou aqui na escola, a gente já tinha Plásticas, Música e... Plásticas e Música só, na verdade. Aí, posteriormente, nós introduzimos o Teatro. Pra te falar bem sinceramente.. Não, acho que o Teatro veio primeiro. E faltava uma modalidade, a Dança. Apesar do que eu sempre tive uma dúvida danada se Dança seria da área de Arte ou se Dança seria da área das Práticas Corporais, assim como capoeira, aikidô, yoga, tai chi chuan. Isso sempre foi uma dúvida que eu tive. Mas acabou que a gente resolveu, a gente acabou entendendo que Dança era, realmente, componente da área de Arte.

Anna Vitória: - E esse “a gente” foi quem? Quem te ajudou a refletir a respeito?

Sérgio: - Aqui na escola, eu sempre, apesar de ser o dono da escola, além de diretor, eu sempre procuro ouvir muito. Eu acho que uma das qualidades que eu tenho é essa de querer aprender com a percepção do outro. E sempre valorizar a percepção e o conhecimento do outro. Então, eu não vou saber te dizer exatamente quem, mas assim essas decisões, normalmente, são muito conversadas. Com certeza eu conversei muito com a Juliana, provavelmente com os outros professores da área, com quem era supervisor na época... E a gente acabou achando, num determinado ponto, que seria legal, que enriqueceria e complementaria essa área.

Anna Vitória: - Ok. Acabou que a minha primeira pergunta, você já foi respondendo, que era exatamente sobre em qual contexto, quando e como, que a Dança foi inserida na proposta curricular da escola. Então, tem quantos anos que essa entrada da Dança aconteceu?

Sérgio: - Agora eu estou até lembrando, te contando as coisas começam a voltar. Na verdade, a Dança, ela começou... eu comecei a ter interesse quando a gente começou a ter alguns movimentos de... umas oficinas de dança aqui na escola. E quando eu vi o envolvimento dos meninos, eu vi algumas apresentações e tal, eu estava assim: “mas uai, só uma oficina temporária? Isso aqui eu acho que podia ser uma coisa mais permanente, de caráter mais permanente”. A professora que me chamou atenção com essas oficinas, que foi nossa primeira professora de Dança, foi a Cristina Prosdocimi, não sei se você conhece. Ela mora em Ouro Preto hoje e em parte do ano ela mora em Ajuda. Mas a Cristina, ela primeiro esteve aqui com essas oficinas, foram muito bacanas, os meninos gostaram, a apresentação deles foi muito bonitinha nesses nossos eventos aí, e eu acho que a partir disso passei a perceber que era uma coisa que enriquecia mesmo, a ideia é essa né, assim a vivência escolar dos meninos, é que a gente então resolveu convidá-la para realmente conduzir uma nova modalidade aqui e a

gente ter uma nova oferta nessa área de Arte. Agora, isso quanto tempo tem... nossa. Eu acho que isso deve ter no mínimo uns cinco anos. Ou mais.

Anna Vitória: - Ok. Nossa, então 2000 e ... 2010. 2009, 2010. Entendi. E você sabe me contar como eram essas oficinas? Por exemplo, se era com algum estilo de dança específico ou se era mais livre?

Sérgio: - Eu lembro... Tem uma que está até no nosso vídeo institucional, tem uma apresentaçõozinha dos meninos vestidos de preto e branco. Era uma street dance lá... Foi dos primeiros movimentos que a gente fez de dança aqui na escola. E é tão antigo que, para você ter uma ideia, tem meninos lá da primeira turma formanda e olha que essa turma, quem é dessa turma, já formou na universidade, então, tem no mínimo isso: cinco, seis anos. Se eu não me engano ela deu uma oficina de street dance, depois uma outra, se eu não me engano, de dança afro... era assim, sabe, uma coisa mais específica, mas que serviu para abrir essa porta. Porque de repente foi tão bonitinho e os meninos curtiram tanto que a gente resolveu institucionalizar a Dança.

Anna Vitória: - Com certeza. Que bom que isso aconteceu. E por que você acredita que foi importante a entrada da Dança na Escola da Serra. Você começou a falar que sentiu que faltava alguma coisa...

Sérgio: - É, na verdade, eu acho que qualquer coisa que você possa trazer e que vai oferecer para os alunos uma maior diversidade de escolhas e que vai fazer com que eles se percebam de formas diferenciadas, vai sempre ser uma coisa positiva. Então, poderia não ser a Dança, poderia ser uma outra coisa. Por exemplo, a gente não tem aikidô, não tem tai chi chuan? São coisas também que trazem uma percepção, uma possibilidade de cada aluno se compreender de formas diferentes, através de óticas diferentes. O Teatro também, assim... eu acho que cada coisa que você agrupa na escola, eu acho que ela permite isso. Ela permite mais possibilidade de escolha, mais possibilidade de autoconhecimento, principalmente nessa área de Arte, nessa área também que a gente chama Corpo e Mente, eu acho que tem muito da descoberta de si mesmo, sabe, dos seus limites, das suas potencialidades, tem muito uma ideia de superação... superação dos seus medos, das suas inseguranças... também essa possibilidade de o aluno ter um momento, um espaço em que ele se força a se expressar de um jeito que não é o jeito convencional, não é através da conversa, ou do lápis, da caneta, mas é com uma corporeidade que, às vezes, é muito embotada, às vezes é muito pouco trabalhada. Então, a Dança veio trazer isso, assim como todas essas outras áreas que eu já mencionei aqui. Mas, por exemplo, hoje a gente não tem, digamos, uma rampa de skate,

mas se um dia a gente tiver ou... se, não. Nós vamos ter, né. O dia que a gente tiver, sabe, é mais uma opção, é mais uma forma da criança e do adolescente se exercitarem e aprenderem. Eu acho que é como se fossem janelas que você vai abrindo para que essas crianças se conheçam cada vez melhor.

Anna Vitória: - Ótimo. Você está adivinhando todas as minhas perguntas porque a próxima era como foi a procura por essa profissional para o ensino de dança na escola. E aí você contou sobre a Cristina, que foi através da oficina que ela deu... como foi essa oficina? Ela que se apresentou na escola e sugeriu a oficina?

Sérgio: - Foi, ela... Na verdade, a irmã dela trabalhava aqui na Psicologia e a irmã falou que, essa psicóloga falou que a irmã dela trabalhava com dança, que tinha uma proposta bacana para escola e me apresentou. E começou desse jeito. Agora a Cristina ficou aqui, se eu não me engano, um ano, um ano e pouco só, que aí ela mudou para Ouro Preto e eu não sei... eu acho que foi um ano e meio, mais ou menos, que ela deve ter ficado porque se eu não me engano, a gente começou isso foi no segundo semestre essas oficinas. Depois no ano seguinte, a gente introduziu isso no currículo, mas aí eu acho que ela ficou só mais um ano, no máximo, dois. Mas aí depois que ela foi embora, a gente buscou outra pessoa que pudesse dar continuidade ao trabalho. Agora aí é uma questão de como que cada um percebe a dança, o que cada um valoriza e até o jeito, a habilidade mesmo de conduzir um grupo, de fazer com que esse grupo consiga realmente despertar o potencial que tem. Têm pessoas que tem mais habilidade de fazer isso e têm pessoas que tem menos habilidade de fazer isso. Então, esse segundo professor, talvez não foi o que a gente esperava exatamente e chegou, ela ficou aqui acho que mais dois anos e aí depois a gente resolveu substituí-la porque a gente estava achando que estava uma coisa, digamos, menos ousada do que os meninos dariam conta e eu acho que a escola tem o dever de levar os meninos ao máximo do seu potencial, a escola tem a responsabilidade de fazer com que eles conheçam seu potencial e a gente achava que estava aquém e essa foi a razão de a gente procurar uma nova professora que acabou resultando na sua vinda para cá.

Anna Vitória: - Sim. Mas então foram duas antes de mim. Eu pensava que tivessem sido três.

Sérgio: - Talvez teriam... você tem o nome aí?

Anna Vitória: - Olha, essa Cristina eu não conhecia, por nome, não sabia da existência. Me falaram que a Karina Collaço deu aula aqui uma época...

Sérgio: - Karina?

Anna Vitória: - Karina Collaço.

Sérgio: - Quem falou isso?

Anna Vitória: - Ah, eu não lembro se foi a Juliana na entrevista de emprego, mas...

Sérgio: - Bom, minha memória...

Anna Vitória: - Que eu sabia era a Karina Collaço, porque ela é uma bailarina conhecida, então, por isso que eu gravei o nome dela e a Mônica Rodrigues, que foi a anterior a mim.

Sérgio: - Bom, essa Karina... memória não é meu órgão mais forte, mas, sinceramente, eu não estou me lembrando dessa passagem aqui não. A não ser que tenha vindo para dar uma oficina, porque isso aí, oficina tem toda hora e eu nem sei te dizer quantas e quais foram. Talvez ela tenha estado aqui para preparar os alunos para um evento específico, uma festa junina... aí pode ser isso, mas como professora permanente, eu vou estranhar muito ou então vou duvidar muito de mim se for verdade.

Anna Vitória: - Entendi. E então foram três professoras, contando comigo, que fizeram parte da construção desse espaço da Dança aqui na escola...

Sérgio: - Tem feito, né.

Anna Vitória: - É, que tem feito. E aí a próxima pergunta é com relação a quais identidades que a Dança na Escola da Serra assumiu desde o seu período de implementação, assim, ao seu ver né, qual identidade que a dança assumiu. Se foi uma identidade mais livre em certo momento ou muito específica, enfim, a sua visão da cara que a dança foi tomando na Escola da Serra.

Sérgio: - Bom, ela, em princípio, tudo o que acontece na Escola da Serra tem que ter a cara da Escola da Serra. Se alguma coisa se desvia dessa cara, essa coisa está errada, né. Por exemplo, por mais que eu possa admirar balé clássico, não tem nada a ver balé clássico com a nossa escola, né. Como uma atividade opcional e tal, tudo bem, mas jamais o eixo de Dança poderia ser o balé clássico porque não tem a ver, não bate, não combina. A Escola da Serra é uma escola informal, solta, alegre, espontânea e então, assim, a Dança tem que ter essa mesma cara. No começo né, como eu te falei, eu acho que eu vou até me tornar um pouco repetitivo, mas, como eu te falei, a Cristina Prosdocimi, ela trouxe para a escola, de cara, uma dança com cara da escola. Muito solta, sabe, assim, coisas muito alegres, muito informais, muito espontâneas e muito bonitas, esteticamente bonitas, também, que os próprios meninos ficavam muito felizes de fazer, a gente percebia que eles tinham orgulho de apresentar aquilo que eles tinham construído...

Então, eu acho que é aliar a leveza, a informalidade, a alegria e o bom gosto né, com o cerne educativo porque isso aqui não é uma escola de dança, então, isso é uma diferença muito marcante. A gente não está aqui para formar dançarino, mas a gente está aqui para proporcionar aos alunos a experiência, a experimentação da dança e de tudo mais que a gente oferece para que eles se conheçam melhor e para que eles desenvolvam a sensibilidade de percepção das coisas e para que eles desenvolvam, também, a criatividade de expressão. Eu acho que as Artes, como um todo, elas estão na escola para isso. Então, a Dança tem que ter essa cara de leveza, de informalidade, espontaneidade, tem que ser uma coisa moderna, uma coisa que os alunos se reconheçam naquela linguagem, né. Não pode ser uma coisa, sabe, que não troque com eles, não toque neles. Então, eu acho que, com os parênteses que eu te falei que, não é que não houve isso, mas houve isso de uma forma mais nublada, digamos assim, eu acho que desde que você, com a Cristina e passando pela Mônica, também, mas dessa forma, digamos, com menos vivacidade e agora com você, eu acho que essa cara tem se mostrado, né. A gente tá vendo criatividade, tá vendo ousadia, tá vendo espontaneidade, tá vendo alegria e a gente tá vendo também que nessa busca de construir uma proposta de Dança, assim como ocorre nas outras áreas também, a gente vê também que eles vão se descobrindo, eles vão aprendendo, eles vão se exercitando e eles vão se tornando pessoas com um autoconhecimento mais consolidado e pessoas também acho que mais sensíveis e mais criativas.

Anna Vitória: - Sim. Eu ia te perguntar exatamente como encontra-se, atualmente, o espaço que a Dança ocupa na Escola da Serra, então, se...

Sérgio: - Esqueci de te falar que eu leio pensamento, isso me atrapalha de vez em quando, porque eu vou lá...

Anna Vitória: - Pois é, todas as minhas perguntas foram desvendadas antes. Mas...

Sérgio: - Qual é a pergunta?

Anna Vitória: - Como encontra-se, atualmente, o espaço que a Dança ocupa na Escola da Serra? Você pontuou que tem essa criatividade, essa espontaneidade que você acha importante e que tem essa sintonia com a cara da escola, então, assim, o que você acha de como está, está mais consolidado, você acha que está frágil... enfim. Sua visão de como está atualmente.

Sérgio: - Não, eu acho que, você está terminando seu segundo ano aqui na escola e eu acho que dois anos em educação e nada é quase a mesma coisa. Então, eu acho que o que você trouxe foi a perspectiva e a possibilidade de a Dança realmente se tornar uma

coisa importante na escola. E a gente viu logo no primeiro ano, você já conseguiu produções, assim, bacanas e, neste segundo ano, a gente tem visto também uma evolução na maioria dos trabalhos que a gente, que eu tive oportunidade de acompanhar um pouco, mas eu acho que sempre a gente vai ter o desafio de tornar a Dança, cada vez mais, significativa. Essa é a grande questão. Ela tem que ser uma coisa significativa, ela não pode ser só um exercício que o aluno vai lá e tal, e volta... ela tem que ter um significado para ele. Ela tem que, de alguma forma, transformá-lo, né. Educação é transformação. Então, ela tem que transformá-lo, ela está conseguindo isso? Ela está tendo, sabe, esse peso, peso no bom sentido né, esse impacto, ela está tendo, está cumprindo essa função? Eu acho que levar os alunos cada vez mais aos seus limites, sabe. Eu acho que, no geral, a gente exige pouco dos alunos, eles podem muito e a gente exige pouco. E quando a gente exige pouco, eles mostram menos do que eles podem. Agora, eles respondem ao tamanho do desafio. Se você colocar um desafio mega para eles, eles vão atender. Se aquilo tiver significado para eles, sabe, se eles se identificarem com a proposta, eles vão virar o mundo de cabeça para baixo, mas eles vão fazer. E nisso eles vão crescer muito, né. Então, eu acho que a Dança tem que exigir, ser ousada, ter propostas ousadas mesmo, de forma que ela possa se tornar para eles um objetivo, em que eles vão seguir com muito ardor, com muita vontade, com muita gana, e eu acho que não precisa nem de pensar só na escola não. Por que a Dança da escola precisa de ser só para a escola? Ela não pode deixar de ser escolar, naquele sentido de que a gente não está aqui para formar dançarino, mas o que ela faz, o que ela produz, o que ela envolve não precisa ser só o que está circunscrito nas paredes da escola, né. Então, ela pode envolver elementos da comunidade, pessoas da comunidade, como ela pode, também, se voltar para a comunidade. Ela pode ser apresentada à comunidade. Então eu acho que, sabe assim, ousadia é sempre bom.

Anna Vitória: - Entendi. E sobre a metodologia utilizada aqui nas Artes, que é metodologia de projeto. Como é que você acha que é essa comunhão do projeto com a Dança, o que você pensa a respeito.

Sérgio: - Eu acho que aí você vai ter que, talvez você tenha muito mais a falar do que eu, né. Porque eu acompanho de longe e não vivo isso. O que eu, na verdade, posso dizer é que alguns eventos da escola, eles acabam determinando a caminhada da área de Artes, se não totalmente, mas grande parte do esforço ele é, digamos, ele é focado num determinado evento da escola, que acaba dando significado para o que se vai fazer. Eu acho que isso, em princípio, é uma coisa muito legal. Eu acho que, em princípio, é um

caminho muito bacana. Às vezes me preocupa, por exemplo, porque, por mais bacana que seja você ter um objetivo, você ter esse ponto focal que dá significado e que dá unidade para os trabalhos das diversas modalidades, inclusive, eu fico muito preocupado de, às vezes, isso também pode atrapalhar. Então, por exemplo, seja na Dança, seja na Música, talvez, sabe assim, se não tivesse essa amarração, se talvez pudesse viajar num outro projeto, sabe, que fosse encher mais os olhos dos alunos e, mas não pode, porque está focado nesse projeto. Então, assim, são dúvidas. Não estou falando que sim, nem que não. Mas eu sempre fico me perguntando se o que a gente está fazendo hoje é o melhor ou se não teria um outro caminho. Por coincidência, amanhã cedo nós temos uma reunião, porque um dos caminhos que a gente experimentou na área de Artes como um todo, eu já cheguei à conclusão que não dá mais, que eu não quero, se esgotou e nós vamos ter que achar outro caminho. Para quê? Para que a Arte cada vez fique mais fortalecida. Então, o jeito que a gente arranjou foi uma proposta, foi experimentada, eu acho que toda proposta merece, no mínimo, análise e se passar pela análise, merece uma experiência, mas acompanhar a experiência é importante porque senão a tendência da gente é ir cristalizando num jeito de fazer, num modus operandi aí, que eu acho que a partir do momento, se ele cristalizar, ele se empobrece né. E eu acho que está na hora de a gente dar uma sacudida e repensar em como fazer a Arte na escola ter cada vez mais significado.

Anna Vitória: - Você poderia expor qual é esse caminho que você não quer mais para as Artes aqui na escola?

Sérgio: - É, basicamente, é essa divisão da forma como ela é oferecida né, esse negócio de seis meses com uma modalidade, seis meses com outra, seis meses com outra, seis meses com outra... eu acho que fica tudo fragmentado demais, tudo muito picado. Eu acho que não dá para... não dá tempo, sabe, de você ter uma vivência que leve o aluno a desenvolver as habilidades, os conhecimentos que ele deveria, os valores, que ele deveria desenvolver. Como a Arte.. que eu não sou da área, que eu não entendo praticamente lhufas, mas eu sempre ouço dizer que a apresentação do que se faz é um momento essencial da Arte, porque, de alguma forma, fecha e completa aquilo. Mas eu não vejo como em seis meses, você consegue desenvolver o que precisa desenvolver, sensibilizar o aluno, criar, montar uma coisa e apresentar, sabe... Não consigo ver, seis meses é nada. E não são seis meses, seis meses letivos equivale a quatro meses. Então, isso tem colocado estresse nos professores, porque eles se sentem com a obrigação de atingir esse objetivo, isso tem colocado uma sobrecarga na escola, porque acaba que o

tempo dedicado à Arte acaba não sendo suficiente, então, isso tem exigido hora-extra que é uma coisa que sobrecarrega, onera a escola e não sei, sabe. Eu acho que a gente precisa de fazer as coisas bem feitas e com calma. Entrar na correria pela correria, isso aí não me parece caminho válido para praticamente nada. A não ser uma olimpíada, uma disputa esportiva, assim. Então é mais isso que eu quero questionar, quero encontrar um caminho novo que seja legal e que possa dar essa maior oportunidade de uma vivência mais profunda, mais bacana para todas as modalidades, né.

Anna Vitória: - Sim. E há alguma informação...

Sérgio: - Tem mais uma coisa. Uma outra coisa é que vocês falam que vocês trabalham por projeto, mas eu não acho que vocês trabalham por projeto. Eu acho que vocês trabalham por tema. Quando a Festa Junina ela tem que ser estruturada, todo o trabalho do primeiro semestre, por exemplo, ele é voltado para a Festa da Cultura Popular Brasileira, eu acho que vocês definem aí o tema. Então, vocês trabalham por tema. Eu não acho que vocês trabalham por projeto. Eu acho é, trabalhar por projeto, no meu entendimento, seria vocês, as quatro modalidades, se juntarem e decidirem o que vocês vão construir conjuntamente, entendeu? Que produto que vocês vão construir ao longo de um determinado tempo. E esse tempo aí não precisa ser um ano, não precisa ser seis meses. Pode ser dois anos, pode ser um ano e meio, pode ser três anos, pode ser um ano, pode ser o que for. Mas vocês vão construir o quê? Sabe, o que é que os meninos iam adorar construir mesmo para eles? E aí, mas teria que ser um projeto da área de Arte, onde a Dança entraria em determinado momento, com uma determinada função, as Artes Plásticas da mesma forma, a Música viria também, sabe, para poder fazer parte desse todo, o Teatro, idem. Quer dizer, aí é que eu entendo que vocês estariam desenvolvendo um grande projeto, né. Porque, assim, aí os alunos estariam vendo as Artes de uma forma totalmente integrada, eles teriam também, óbvio, que desenvolver, de alcançar competências que seriam importantes para a vida deles, importantes no crescimento deles... Teria que desenvolver conhecimentos, desenvolver habilidades várias dessas modalidades todas, teriam que desenvolver muito valores, porque não existe nenhum conhecimento neutro, então conhecimento sabe, de alguma forma usado para o bem, ele tem que ser acompanhado com uma reflexão de valores... para que serve aquilo? Para quem serve aquilo? Como fazer para que aquilo traga benefício para as pessoas, para o social, para o mundo? Então, eu acho que aí a gente fazendo uma coisa dessa que envolvesse, que os meninos tivessem obrigação de estudar, de pesquisar, de encontrar coisas, encontrar soluções e criar e depois exercitar nisso, se exercitar naquilo

e ir costurando essa coisa que resultasse, então, num grande produto, que eu não sei exatamente o que seria, eu acho que aí vocês poderiam falar: “nós trabalhamos por projeto”.

Anna Vitória: - Entendi. E há alguma informação que você gostaria de compartilhar e que não foi contemplada nas questões anteriores, que você considere essencial para a gente traçar essa trajetória da Dança na Escola da Serra?

Sérgio: - Nossa, assim, de pronto, eu acho que não. Acho que você abordou bem os vários aspectos, né. Se eu lembrar de alguma coisa, eu te falo depois.

Anna Vitória: - Sim. Agradeço muito pela participação, obrigada. Pode deixar que refletiremos muito e consolidaremos ainda mais o espaço da Dança aqui. Obrigada.

Sérgio: - Pois não. Obrigado a você, dona Anna e que a sua monografia seja bacana, seja profunda, seja instigadora e que possa ajudar outros a ampliar o espaço da Dança na educação.

Anna Vitória: - Sim, é isso que eu penso, porque, até minha orientadora fala muito isso, meus professores, que, realmente, eu tenho o privilégio de poder estar num lugar construindo esse espaço da Dança, estar numa escola que a reconhece como área de conhecimento, porque são poucas pessoas na cidade que têm essa oportunidade. E aí elas ficam pontuando o quanto vai ser importante eu compartilhar minha experiência com tudo o que ela tem, com os desafios que tem, com os obstáculos que tem, com as minhas falhas, erros de percurso, transformações de caminhos e descobertas, né.

Sérgio: - Ótimo, então tá. Então, mão na massa e bola para a frente, tá bom? No que precisar de mim, eu estou às ordens.

Anna Vitória: - Obrigada.

Sérgio: - Obrigado a você.

1.3 Entrevista com a professora de Artes Visuais e coordenadora da área de Arte na Escola da Serra, Juliana Palhares.



ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Entrevista para Monografia a ser apresentada como requisito parcial

para a conclusão do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG

Aluna: Anna Vitória Farias Alves (annavfa@gmail.com)

Professora orientadora: Juliana Azoubel (juliana.azoubel@gmail.com)

Entrevistada:

- Juliana Palhares (Professora de Artes Visuais na Escola da Serra e Articuladora da Área de Artes)

Perguntas sobre a entrevistada:

- Formação profissional*
- Tempo de atuação na Escola da Serra*
- Campo de atuação na instituição*
- Experiências profissionais anteriores*
- Aproximação com a Dança (alguma aproximação com a Dança além do acompanhamento do trabalho desenvolvido pela Escola da Serra? Se positivo, qual?)*

Tema: A trajetória da Dança na Escola da Serra

Com relação ao cenário da Dança na Escola da Serra, desde a sua implementação até os dias atuais:

1. Em qual contexto (quando) e como a Dança foi inserida na proposta curricular da escola?



ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

2. Por que você acredita que a Dança foi inserida na Escola da Serra?
3. Como foi a procura por um/uma profissional para o ensino de Dança na escola?
4. Quantas professoras fizeram parte da construção desse espaço?
5. Quais identidades a Dança na Escola da Serra assumiu desde o seu período de implementação?
6. Como encontra-se, atualmente, o espaço que a Dança ocupa na Escola da Serra?
7. Há alguma informação que você gostaria de compartilhar e que não foi contemplada nas questões anteriores?

AUTORIZAÇÃO

Eu, JULIANA MENDONÇA DE CASTRO PALHARES, autorizo que as informações fornecidas por mim nessa entrevista sejam incluídas no trabalho de conclusão de curso da estudante Anna Vitória Farias Alves. Autorizo, também, que tais informações sejam compartilhadas com o público presente na defesa e com o público leitor do trabalho produzido.

23 de setembro de 2015.

Assinatura:

1.4 Transcrição da entrevista realizada com a professora de Artes Visuais e coordenadora da área de Arte da Escola da Serra, Juliana Palhares, no dia 23 de setembro de 2015:

Anna Vitória: - Boa tarde, Juliana. Obrigada pela disponibilidade em participar da minha monografia, que vai ser um relato de experiência sobre o meu trabalho aqui na Escola da Serra, a partir de reflexões sobre o que os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam como conteúdos para a Dança. Então, a partir desse direcionamento e da metodologia que a gente utiliza aqui na escola, é um relato de experiência em que eu coloco os meus desafios, obstáculos, enfim. E aí a entrevista vem para me ajudar a traçar esse panorama da Dança na Escola da Serra. Então, por isso que será um prazer contar com a sua ajuda nisso. Queria saber seu nome completo, primeiro.

Juliana: - É Juliana Mendonça de Castro Palhares.

Anna Vitória: - Ok. E sua formação profissional? Tem coisas que eu sei, mas eu tenho que perguntar...

Juliana: - É. Primeiro, assim, minha formação profissional, de graduação e tudo, eu sou bacharel em Desenho pela Escola de Belas Artes da UFMG e sou mestre em Ensino da Arte pela Escola de Belas Artes da UFMG. Além dessa formação acadêmica, eu tenho uma formação que é da vivência, mesmo, artística, que eu comecei muito cedo. Então, dentro dessa vivência artística, eu tenho 18 anos que eu atuo como atriz e manipuladora, cenógrafa, figurinista, tenho um grupo de teatro de boneco. Além dele, eu estudei 12 anos de música e comecei a trabalhar com desenho desde muito pequena, assim. Então, eu acho que isso tudo faz parte da formação da gente, não só a academia.

Anna Vitória: - Sim, com certeza. E qual é seu tempo de atuação na Escola da Serra?

Juliana: - Eu estou na Escola da Serra tem 14 anos.

Anna Vitória: - Desde antes do Sérgio.

Juliana: - Desde antes do Sérgio. Cheguei antes. Ele já estava aqui como pai.

Anna Vitória: - Ah! Uai, isso eu não sabia. Que bacana. E qual é o campo de atuação aqui na instituição? Só como professora, enfim?

Juliana: - Aqui na instituição eu trabalho como professora de Artes Visuais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e trabalho, também, como coordenadora da área de Arte.

Anna Vitória: - Ok. E quais são suas experiências profissionais anteriores? Pode ser de forma resumida.

Juliana: - Em escola?

Anna Vitória: - Isso.

Juliana: - Eu tenho 16 anos de sala de aula. Formei em 1999 e em 99, mesmo, eu entrei para dentro de sala. Eu trabalhei, além da Escola da Serra, eu trabalhei no Sesi, em várias unidades do Sesi, eu trabalhei no Sistema Arquidiocesano de ensino, trabalhei no Colégio São Tomás de Aquino, na Coopen, na Cooperativa de Ensino, no Clic (Centro Lúdico de Interação e Cultura), trabalhei... Deixa eu lembrar de todos. Nossa... No Arco-Íris, que era uma escola de educação infantil. Além disso, eu atuei, também, na parte de formação de outros professores, eu fui consultora da Usicultura, que é um projeto da Usiminas durante quatro anos, indo para Ipatinga para trabalhar na formação de outras pessoas. É... acho que é isso.

Anna Vitória: - Já está ótimo. Muita experiência. E qual é a sua aproximação com a Dança? Ela aconteceu só nesse acompanhamento do trabalho que foi se desenvolvendo na Escola da Serra ou já existia uma aproximação anterior?

Juliana: - Olha, de todas as artes, assim, a única que eu não fiz, fazendo, exercendo, assim mesmo, foi a Dança. Apesar que, desde muito cedo, eu sempre tive muito interesse por dança. Então, assim, faz parte do meu hábito assistir espetáculo, eu gosto muito. Acho que, inclusive, das modalidades cênicas, acho que a que aproxima mais das Artes Visuais é a Dança. Então, me instiga, me impulsiona... gosto muito. Assisto muita coisa mesmo. Já fiz cenografia para dança... É, na Dança eu estou muito como espectadora, como quem assiste, quem vai e eu já fiz várias oficinas, também.

Anna Vitória: - Entendi. Então com o ensino de Dança na escola foi somente aqui?

Juliana: - É, ensino de dança na escola, se a gente for pegar Belo Horizonte, a gente tem pouquíssimos lugares, na verdade, que tem a Dança na grade curricular. Tem várias escolas que quando você pergunta primeiro, “não, aqui tem dança”, mas você vai olhar, ela não é curricular. Ela é um sexto horário, ela é uma coisa terceirizada, é uma coisa que está apartada da escola. Não é o caso daqui. Aqui o processo de construção do espaço da Dança, ele foi diferente.

Anna Vitória: - Sim, é sobre isso que falaremos nas próximas questões. A primeira, que agora a gente vai tratar, saindo um pouco da sua formação, enfim, é...

Juliana: - Esqueci de falar que meu marido é bailarino. Que também é uma aproximação.

Anna Vitória: - Sim, com certeza. Eu ia te lembrar disso. Mas com relação ao cenário da Dança na Escola da Serra, desde a sua implementação até os dias atuais, você que

acompanhou tudo, em qual contexto (quando, como) a dança foi inserida na proposta curricular da escola?

Juliana: - Foi devagar. Aqui na escola... Começou na escola a gente tinha Artes Visuais, Música e Teatro, quando eu cheguei. Passou-se um tempo, tirou-se o Teatro. Ficou só Artes Visuais e Música. Aí, passou-se mais um tempo, resolveu voltar com o Teatro. E nós tivemos uma pessoa que foi, assim, a primeira que chegou aqui com a Dança, que foi a Cristina. Primeiramente, ela chegou não-oficial. Ela era irmã de uma pessoa que já trabalhava na escola e ela chegou com uma proposta de dar umas oficinas. Nessa época, a gente estava sem o Teatro ainda. O Teatro não tinha voltado. E aí a gente promovia, eu e a Denise, que era a professora de Música na época, a gente fazia umas oficinas, a gente convidava pessoas para vir dar oficina aqui dentro da escola das coisas que a gente não tinha domínio, que sentia falta. Fazia falta para os meninos. E foi assim que ela começou a chegar aqui. E os meninos gostaram muito. E aí com o tempo, a Cristina virou, ela entrou dentro da grade curricular, inicialmente, para os mais velhos. Eu não me lembro exatamente o ano, eu até procurei tentar lembrar para te contar, mas não consegui lembrar. Não sei se o Sérgio lembrou.

Anna Vitória: - O Sérgio falou 2009, 2010. Ele falou que pelo menos cinco anos tem.

Juliana: - É, pelo menos cinco anos tem. Tentei até fazer essa conta, quer ver: você já está aqui no seu segundo ano, então, 2015, 2014.

Anna Vitória: - Correto.

Juliana: - Antes de você, estava a Mônica, que ficou 2013 e um pedacinho de 2012. Em 2012, também teve a Kaká. Karina Collaço.

Anna Vitória: - O Sérgio não lembrou dela.

Juliana: - Mas eu lembro.

Anna Vitória: - E aí ele falou assim: “depois você me conta”, porque ele não lembrou de jeito nenhum.

Juliana: - Kaká estava aqui em 2012, ficou no primeiro semestre. Depois entrou a Mônica. Antes da Kaká, então, antes de 2012, estava a Cristina. Ela ficou aqui, pelo menos, uns dois anos. Então, deve ter sido, realmente, 2010, 2009. Eu acredito que ela começou a chegar aqui em 2009...

Anna Vitória: - Nas oficinas...

Juliana: - Mas oficializou-se a Dança dentro da escola, acredito que a partir de 2010. Aí ela começou, a Dança começou no ensino médio, que é onde começou a demanda de

tê-la. Os meninos faziam... a Dança, no início, a Cristina tinha uma experiência muito grande com clássico, com danças populares... é assim que vocês, que chama?

Anna Vitória: - Sim.

Juliana: - Afro, frevo, esse tipo de coisa... Começou-se assim. E durante muito tempo ela trabalhou, nesses dois anos oficiais assim, quando a gente começou com a Dança dentro da escola, nesse lugar. Ainda não existia uma reflexão do que era esse espaço da Dança dentro da escola. Começou, começando, mas ainda sem muito pensamento sobre o que significava ter a Dança dentro da escola. Quando que a gente começou a pensar sobre o que a Dança estava fazendo aqui dentro da escola? Foi perto... foi quando, eu acho que, perto de quando eu assumi a coordenação da área de Arte.

Anna Vitória: - Quando foi?

Juliana: - Que foi 2011. Então, acho que a partir de 2011, 2012 foi que a gente começou a pensar porque eu senti uma necessidade de estar entendendo que lugar que é esse, porque a Dança, dentro da grade curricular da escola brasileira, ela ainda é novidade. Eu falo isso, assim, que eu já pesquisei, já olhei, a gente tem pouquíssimos locais de ensino regular no Brasil todo, que tem ela efetivamente na grade curricular. E ainda tem mais uma questão, aqui agora que a gente está começando a poder abordar que, além de estar na grade curricular, ela ser ministrada por alguém que é formada em Dança. Que aí já entra uma outra coisa, né. E quando a gente, eu comecei a pensar sobre o que seria a Dança na escola, eu iniciei essa reflexão, não pensando exatamente na modalidade de dança, mas pensando na questão do corpo. Talvez porque a minha ligação seja muito forte com dança contemporânea, porque eu acho que inclusive ela é mais democrática. E por ser mais democrática, eu acho que o espaço que ela pode conquistar dentro da escola, ele é mais garantido. Porque ela não exclui. Se você tem um corpo, você pode dançar. Independente de como esse corpo é. Eu acho que esse é um princípio muito bom, sabe. E nessa reflexão do corpo, entre uma reflexão que faz parte da minha reflexão, da minha formação, inclusive do meu mestrado, onde eu defendo que a Arte é um campo de vivência corporal. Independente do que você faz, se é música, teatro, dança, artes visuais... ela é de vivência corporal. Então, isso ainda traz mais força para a Dança estar dentro da escola. Porque ela é, por excelência, de todas elas, a que mais se propõe a estar nesse lugar. Então foi assim que foi sendo construída. Nós tivemos a Cris, que acabou saindo por questões dela mesmo, mudou de cidade... Aí chegou a Mônica, que trazia já uma experiência muito grande, muitos anos com o Corpo, com Trans-Forma, coisas de base aqui na história de Belo Horizonte,

importantes assim. Depois da Mônica veio a Kaká... que trouxe muita coisa bacana, mas não permaneceu... A Kaká veio antes dela, antes da Mônica. Kaká trouxe, foi a primeira que trouxe a dança contemporânea mais presente para dentro da escola. A Kaká foi a primeira, pulei ela. É, a Kaká tem uma experiência, que agora eu não vou lembrar do nome do grupo que ela veio, que é de Florianópolis, um grupo de vertente assim, de vanguarda...

Anna Vitória: - Seria o Cena 11?

Juliana: - Acho que é o Cena 11. Que trabalha muito impacto, de cair no chão?

Anna Vitória: - Cena 11.

Juliana: - Eu já vi, achei fabuloso, assim. Então ela veio do Cena 11, então ela tinha uma experiência corporal de vigor corporal, inclusive, porque uma das dificuldades que a gente tinha: os meninos não queriam dançar. Então eu precisava trazer alguém que tivesse esse vigor físico e também alguém para poder chamar os meninos. Para eles entenderem que não necessariamente dança é gênero, não é só menina que dança. Então, a Kaká veio trazendo isso: esse vigor, um pensamento muito antenado com o contemporâneo, não só da dança contemporânea, mas com o contemporâneo, mesmo. E ela iniciou, então, essa entrada da dança contemporânea dentro da escola. Ela veio com uma exigência de execução corporal, que eu achei bem interessante. Foi uma pena que ela ficou pouco tempo, que ela estava terminando a graduação dela.

Anna Vitória: - Foi bem recepcionado pelos alunos, então?

Juliana: - Foi. Foi bem recepcionado, só que ela ficou só um semestre. Então, não foi um trabalho que conseguiu ter uma continuidade. E aí depois da Kaká, então, chegou a Moniquinha. A Mônica já veio com uma outra história, né, uma história de base muito importante e eu já relatei do Trans-Forma, do Corpo, que são... Não é escola, são grupos, e o Corpo também é uma escola que abriram frente, assim, no que é a Dança dentro da cidade de Belo Horizonte, inclusive, foram para fora daqui. Então ela chegou com isso, com esse conhecimento de muitos anos dando aula de dança, muito tempo inserida dentro desse cenário e aí ela iniciou o trabalho, ela ficou com a gente aqui, se não me engano, um ano e meio. Acho que foi isso. Mas aí aconteceu uma coisa, que foi o seguinte: uma coisa é você dar uma aula, por exemplo, eu sou das Artes Visuais. Uma coisa é se eu desse aula num ateliê. Ele tem exigências que são diferentes de quando você regulariza o ensino de um conteúdo dentro da escola. Então, esse processo de escolarização da Dança, que, para mim, eu avalio que ele nem está fechado... Aliás, eu acho que nenhum processo está fechado, né, mas nem esse básico ainda não está

fechado. Porque a Dança, para mim, do ponto de vista que eu vejo, do que eu já estudei, pesquisei e tal, ela ainda não está escolarizada. Escolarizada nesse sentido de entender como que se traz ela para dentro do segmento regular de educação básica e se trabalha ela dentro do currículo da escola. Então, não é um processo fácil, não é um processo simples. E, nesse sentido, assim, a Mônica não conseguiu adaptar todas as coisas que ela tinha para trabalhar dentro desse contexto. Que foi por isso, inclusive, que você chegou aqui. Então, essa avaliação foi nesse sentido, que a gente precisava de alguém que tivesse um potencial maior para poder fazer esse processo de escolarizar: como que eu transformo todo o meu viver, todo o meu saber em Dança e faço com que ele possa ser ensinado dentro da escola com as demandas que uma escola tem, com as demandas que a idade de cada aluno tem, com as demandas que o corpo de cada aluno tem, com as demandas, inclusive, que tem aluno que vai querer fazer e aluno que não vai, que isso a gente lida dentro da escola. Numa escola de dança, não necessariamente você lida com isso, porque as pessoas vão para lá por livre e espontânea vontade. Então, isso é parte e é uma parte importante. E é uma parte, inclusive, difícil, que eu acho que a gente está caminhando dentro dela agora.

Anna Vitória: - Sim. Houve, então, essa reflexão de começar a pensar em licenciados em Dança, em pessoas que, claro que assim coincidiu que a Dança na universidade nasceu em 2010, então, nasceu, provavelmente no mesmo ano que a Dança aqui na Escola da Serra. Mas houve essa intenção de ser, exatamente, pessoas que viessem da universidade? Como é que foi essa busca?

Juliana: - Quem fez essa busca e pôs essa intenção fui eu. Porque, primeiro assim, a escola de Dança lá na UFMG, ela foi aberta por um grande amigo meu e do Cauê que é o Arnaldo. Arnaldo é parceiro meu e do Cauê, amigo nosso de muitos anos. Junto com ele ainda tinha mais uma pessoa muito querida que é a Gabi Christófaro. Então, a gente sempre teve antenado. Aí ainda juntou que com isso tudo eu resolvi fazer o meu mestrado na UFMG, voltar a estudar, e a pessoa que eu escolhi, que eu achei que tinha mais proximidade com o que eu queria investigar era a Ana Cristina, que é professora da Dança. Então, esse flerte meu com a Dança, ele provocou essas coisas todas. E aí, estando com ela, lá eu tive oportunidade, inclusive, de fazer o estágio, que a gente faz um estágio obrigatório, que eu era bolsista.... Eu estava dentro, então... eu acompanhei ela dando aula dentro do curso de Dança, eu acompanhei muitas discussões, eu fui em alguns seminários que ela propôs de Dança mesmo, para ver, algumas coisas me interessavam... eu assisti. E, se a gente já tinha, eu já tinha, uma percepção da

importância de você ter uma formação naquilo que você vai exercer como artista e professor, com a oportunidade da escola de Dança ela abre uma frente de trabalho. E uma frente de trabalho que não é uma frente qualquer. Porque as pessoas que estão lá já são bailarinos, e eles estão lá justamente para trabalhar a licenciatura. Então, eu não posso desperdiçar, não é uma coisa que a gente pode desperdiçar, né? Porque é exatamente para isso que eles estão sendo trabalhados. Exatamente para isso que estão sendo formados. Então, quando a Mônica foi sair, eu pedi à professora Ana Cristina que me indicasse, e eu sei que ela conversou com a Gabi também, me indicasse pessoas para concorrer à vaga que ia ser aberta aqui na escola.

Anna Vitória: - É, na época, porque já existia o PIBID Dança, que é um programa nacional de iniciação à docência, e esse programa já existia desde 2012 com a Dança, e aí ela abriu, primeiro, para a gente, então, ela abriu para os bolsistas dela do PIBID. Que era quem estava atuando nas escolas municipais. Então, foi assim que aconteceu. Ela estendeu o convite a todos e todo mundo veio fazer a entrevista.

Juliana: - É, mas não foi à toa, não. Porque quando eu conversei com ela, eu falei: “nós precisamos de alguém que já saiba que chão que é esse que ele vai pisar”. Pelo menos... não precisa... experiência eu sabia que não ia ter. Porque a única escola que eu conheço, além daqui, que tem a Dança curricular é no Centro Pedagógico. Então, eu não tinha como ter gente com experiência na escola. Mas eu queria alguém que já conhecesse o lugar. Que lugar que é esse? Como é que eu entro com a Dança? Que chão que é esse que eu vou pisar? Então, eu e a Ana, a gente conversou muito, e aí ela selecionou, ela fez uma pré-seleção antes de mandar as pessoas para cá. E aí eu acho que cabe, se a gente tem uma universidade federal aqui dentro que está com um curso de Dança que é novo dentro da cidade, por que não acolher um professor que está buscando isso: se formar para ser professor?

Anna Vitória: - É, porque claro que, assim, é aquele respeito que a gente tem que ter com todo o mundo, todos os artistas que se formaram na prática, mesmo, e aí o quanto que realmente tem que ser valorizado um professor que começou ali com 16 anos, hoje tem 50 e foi passando por curso livre, por escola... Mas, realmente, é bom que tenha esse acolhimento de pessoas que estão na graduação, porque aí já é um estudo ampliado mesmo, é como você disse, a gente está estudando lá não só a Dança, mas está estudando psicologia, sociologia da educação, que é pra entender melhor que lugar é esse.

Juliana: - Sim, para a escolarização da Dança. Como que vai fazer para que ela se insira mesmo, né. No processo da seleção que você participou, não tinham só pessoas da Dança, não. Você deve ter visto isso.

Anna Vitória: - Eu lembro de duas.

Juliana: - Uma que eu convidei, também, que era da Educação Física, que já era bailarina de muito tempo, que, inclusive, desistiu no meio do processo, porque ela me ligou, virou para mim e falou assim: “não acho justo eu ocupar o lugar de um professor de Dança, sendo que eu escolhi fazer Educação Física”. E eu acho que é uma reflexão muito válida. Porque eu sei, dentro da história toda da Dança, desse conflito que existe com a coisa da Educação Física. E que partiu dela, não foi de mim.

Anna Vitória: - Inclusive, agora que com a Base Nacional que está sendo discutida, está muito em voga essa questão que a Educação Física está querendo colocar a Dança como um conteúdo dela. E aí como é que você usa uma área de conhecimento para ser conteúdo de outra área, sendo que uma é Saúde e a outra, é Arte, né.

Juliana: - São coisas completamente distintas. Porque eu penso, assim, é assim pelo menos que eu desenvolvo o trabalho aqui dentro da escola, tanto como professora, como coordenadora e eu acho que uma pessoa para ser professor de Arte, a primeira coisa que ela tem que ser é artista. Eu não consigo entender como que uma pessoa que não tem seu próprio processo de criação pode mediar o processo de criação do outro. Para mim, exclui. No meu pensamento, assim sabe, nas reflexões que eu faço, eu acho que é uma coisa que não tem como. Então, por exemplo, a pessoa é da Educação Física, ela não é artista. Ela não tem uma reflexão estética, vamos dizer assim. Ela não tem uma reflexão sobre a prática dela como artista. A inserção dela, social, não é como artista. Porque isso tudo vai revelar, isso se revela no corpo de quem dança, inclusive. Então eu acho que, para mim, é inconcebível. Eu não acho que caberia.

Anna Vitória: - Inclusive, o Sérgio pontuou, quando eu o entrevistei que ele ficou muito em dúvida, quando a Dança entrou, se ele colocaria na área de Corpo e Mente, junto com capoeira e tudo o mais, ou se colocaria na área de Arte. E aí ele até pontuou que, assim, ainda existem um pouco de dúvidas na cabeça dele, mas que com as reflexões que ele fez com as pessoas que estavam aqui na época com ele, que com certeza você era uma delas, que ele se convenceu de que o lugar da Dança era na Arte. Então, você ajudou nisso, né?

Juliana: - Sim. Ajudei.

Anna Vitória: - Obrigada.

Juliana: - Para mim, na verdade, eu não consigo nem conceber isso. Eu não sei se eu estou muito radical, assim, mas eu não consigo.

Anna Vitória: - Nem eu.

Juliana: - Porque são coisas completamente distintas. Completamente distintas. E elas precisam ser distintas. Não que elas não possam, em algum momento, cruzar conhecimento, trocar experiências, mas elas são distintas.

Anna Vitória: - Sim, com certeza. Agradeço por você ter ajudado nisso. E, você até que começou a responder um pouco, mas por que você acredita que a Dança foi inserida na Escola da Serra, qual que você acha que foi a importância dessa chegada da Dança aqui?

Juliana: - Eu acho que ela completou a oportunidade dos nossos alunos experimentarem as variantes todas possíveis que tem dentro da Arte, que a gente tem agora, Teatro, Dança, Música e Artes Visuais. E eu acho que isso é um presente para a formação de qualquer pessoa. Então, faltava ela mesmo. Porque nenhuma das outras três supre o que ela traz. Cada área, ela tem as suas especificidades, ela tem a sua forma de se manifestar no mundo... e faltava. É difícil ainda? É difícil ainda. Eu acho que o caminho ainda é muito longo. Mas eu acredito que precisamos todos, desde quando a gente começou, né que nós conseguimos pontuar aí que foi 2010 até agora, eu sinto que agora a gente está dando passos mais bem estabelecidos, mais estruturados. É isso que eu acho, assim.

Anna Vitória: - Entendi. Bom é porque a próxima questão era sobre como foi essa procura por esse profissional que viesse assumir esse lugar no ensino de Dança. Você falou como que aconteceu com a Cristina, como que aconteceu no meu caso... Como que foi com a Karina e com a Mônica? Vocês já conheciam e aí foi dessa forma?

Juliana: - Foi. A Karina eu já conhecia, já conhecia o trabalho dela de bailarina, conhecia a aula dela que era muito boa, assim... Ela não tinha experiência em escola, mas estava fazendo uma graduação em Matemática, em licenciatura. Então, foi por isso que eu a convidei para cá. Depois que ela não pôde ficar, a gente foi procurar de novo e a Mônica, surgiu o nome da Mônica pela experiência de uma filha do Sérgio, que era, se eu não me engano foi a Sofia, que foi aluna da Mônica muito tempo. E o Sérgio tinha muito apreço por ela. Já conhecia o trabalho e tal, e foi assim que eu conheci a Mônica, assim que ela chegou aqui.

Anna Vitória: - Entendi. Então, somos quatro né, que fizemos parte da construção desse espaço da Dança na escola. E quais identidades você acha que a Dança foi assumindo

aqui na escola desde o seu período de implementação até agora. Claro que é difícil, é uma pergunta complicada... Mas, assim, na questão da cara mesmo que a Dança foi assumindo, se ora ela foi mais livre, se com a Karina foi muito contemporânea... Identidades que você acha, caras que a Dança foi passando.

Juliana: - É difícil responder essa pergunta. Porque eu acho que a identidade da Dança na escola ainda não está formada. Está em formação. Se você pegar, por exemplo, Artes Visuais na escola, já tem uma identidade. Mas isso, inclusive, é fruto da história de todo esse tempo que eu estou aqui. E de quem esteve antes de mim, inclusive, também. A Música, ela já tem mais identidade, também. Teatro, também, já tem um pouco mais, não tanto pelo tempo que o Cauê está na escola, mas ele trouxe já muita história dele, de identidade dele como professor de Teatro, que ele trouxe para cá. A Dança, eu vejo assim, nós tivemos, no início, uma coisa mais... não sei que nome eu posso... mais livre, não sei se era exatamente livre, mas que passeava em Dança, por exemplo, eu vi apresentações de tango, alguma pesquisa sobre danças de roda, circulares...

Anna Vitória: - Então, envolviam mais estilos específicos? Não era muito pela criação dos alunos, por exemplo?

Juliana: - Eles criavam, mas eu sinto que ela ainda estava... tinha ainda uma coisa dos estilos de dança. Acho que no início foi mais ou menos isso. Depois, com a Karina, começou a entrar dança contemporânea. Inclusive, um dos trabalhos que ela apresentou era muito dança contemporânea, que fez instalação, então trabalhou com Artes Visuais junto com dança contemporânea, que tem tudo a ver mesmo com o cenário de hoje da Dança. Ela trouxe muito isso. Depois, com a Mônica...

Anna Vitória: - Teve um pouco de ensino de dança moderna?

Juliana: - É. Acho que dança mais moderna, umas experimentações mais livres... E, agora, eu vejo que o caminho que eu desejava que a Dança começasse a trilhar na escola, ele foi feito pelas três pessoas anteriores, mas ele está tomando, realmente, pé foi com a sua chegada aqui na escola. Porque está trazendo tanto essa coisa que eu acho importante do pensamento contemporâneo que é de acolher a todos, de não ser excludente, inclusive, em propostas de trabalho, em estilos que possam querer serem trabalhados, né, que seja clássico, que seja funk, que seja dança de rua, seja o que for. Mas, ao mesmo tempo, o estilo também não é o mais importante, eu acho isso fundamental. Porque Dança, eu penso assim quando eu penso, quando eu penso em Artes Visuais, é uma manifestação expressiva, independente de que estilo que ela se encaixe, ela é expressiva e cada uma vai se expressar do seu jeito. E, para isso

acontecer, poxa, aí o caminho fica mais difícil... Quando a gente vai só no estilo, é muito mais... Ele é limitador. Limitador, tem os passos, tem a forma como o corpo se manifesta e tal... Quando você começa a pensar que é uma forma expressiva e que ela tem a ver com a identidade de quem está dançando, aí seu universo vai complicar um pouquinho. Porque vai exigir de você abertura para compreender o corpo do outro, abertura para entender as necessidades que ele tem, que vão para além do estilo que ele vai dançar, que pode ser qualquer um, mas que está muito para além disso. Que aí sim ele vai poder carregar esse aprendizado da Dança para o resto da vida dele. Eu acredito nisso.

Anna Vitória: - É. Que é o entendimento que a gente tem, também, no curso, na graduação. Porque a gente entende que, independente do estilo que a Dança assuma, ela tem elementos que são comuns.

Juliana: - Exatamente.

Anna Vitória: - Então, toda dança trabalha espaço, toda dança trabalha tempo, trabalha fluidez, trabalha peso...

Juliana: - E isso dá oportunidade para cada pessoa se manifestar da forma dela.

Anna Vitória: - Sim. Então, é por isso que a gente entende que o ideal é que a gente trabalhe elementos comuns e, por terem esses elementos comuns em qualquer dança, por isso que é possível trabalhar funk, é possível trabalhar danças urbanas, é possível trabalhar forró, porque em todas...

Juliana: - Mas o mais importante não é isso. O mais importante é a base, é a estrutura, é um pensamento sobre o que é o dançar... Eu acho que está aí.

Anna Vitória: - Sim, porque aí o aluno consegue ter um básico na escola que o possibilite, que o instrumentalize para vivenciar qualquer estilo de dança que ele venha a experimentar na vida dele, mas que, principalmente, amplie essas vivências corporais dele, independente de estilo.

Juliana: - Entender que se ele tem um corpo, ele dança. É isso. Eu penso assim. Não sou bailarina, adoro dançar, adoro me experimentar nesse lugar... Como eu contei, eu já fiz várias oficinas, já fiz muita coisa. De curiosidade. Porque é algo que me instiga. E eu acho que o que precisa despertar nos meninos é exatamente algo que instiga. Algo que eu veja que eu posso. Olha que bacana. Independente do estilo, independente de como que eu danço, de como é que meu corpo... se eu danço no contratempo, se eu... não interessa.

Anna Vitória: - E você até começou a responder um pouco já também, porque eu ia perguntar para você como encontra-se atualmente o espaço da Dança na Escola da Serra. Então, se você acha que está mais consolidado... Consolidado, assim, claro que tem muito caminho pela frente, está no início ainda, mas no sentido de como você acha que está essa construção atual. Então, se quiser acrescentar mais alguma coisa das coisas que já falou...

Juliana: - Sabe o que eu acho, Anna? Eu acho que se você pegar o boi pelo chifre, você vai ter uma oportunidade que eu tive aqui dentro. Porque, praticamente a minha formação como docente, ela foi feita aqui. Então, como que o projeto pedagógico ele possibilita à gente uma abertura no pensar sobre o fazer docente. Além disso, ele coloca a área de Arte como uma área estruturante de conhecimento dentro da escola. Então, ele já diferencia muito do que a gente vê nos outros lugares. Eu acho que agora, a Dança na escola ela está ganhando pernas. Ela está partindo do engatinhar para dar passo. E eu acho que ele está acompanhando a sua formação como professora. Eu vejo assim. Eu acho que daqui dez anos, não sei se daqui a dez anos eu vou estar aqui, né... Porque já tem quatorze. Não sei, pode até ser que eu esteja, não sei. Mas eu acho que eu vou encontrar uma professora que vai estar já em um outro lugar. Então, eu acho que é uma oportunidade. Ela está ainda engatinhando, dando os primeiros passos junto com você. Ela nasceu antes de você, foi alimentada, foi regada, mas ela começou a engatinhar, mesmo, eu acho que foi junto com você.

Anna Vitória: - É um privilégio, mesmo. E eu estou aproveitando tudo dessa experiência.

Juliana: - Um privilégio e uma responsabilidade.

Anna Vitória: - É, eu lembro bem da entrevista para entrar aqui, lembro de você falando que você precisava de alguém para consolidar a Dança na escola, porque ela estava correndo risco de sair...

Juliana: - É uma responsabilidade por causa disso.

Anna Vitória: - E eu lembro que eu e os meus colegas do PIBID, a gente ficou assim: “nossa, que responsabilidade quem assumir isso”.

Juliana: - E é mesmo. Porque você está abrindo, não é só aqui na Escola da Serra. Eu acredito e por isso que eu vou até falar na entrevista, professora Juliana, que comece a cobrar dessa aluna que ela registre em vídeo a aula dela. Porque ela vai ter um material que não existe. Olha isso! Precisa ter. Isso que você está fazendo tem que ter esse cuidado de registro. Porque ele ultrapassa você. E isso é importante para a formação de

outras pessoas. Precisa ter... É nesse nível que eu penso. Entendeu? Não é só você, não está na Anna. Mas, se você for pensar, sua responsabilidade é enorme e o desafio também. E pensar nisso: que precisa ser registrado, precisa se ter registro, precisa se ter história, contar a história do que está sendo feito. Porque isso vai ser importante para quem vier depois.

Anna Vitória: - Eu acho que, por isso que eu estou tão empolgada com a monografia, porque eu estou exatamente falando do que eu estou vivendo aqui, né. E aí eu acho que vai ser bom porque minha monografia vai cristalizar, porque vou relatar lá minha experiência aqui, vou pegar fotos que eu tenho, vídeos que eu tenho... E a ideia é que eu possa contribuir porque é um privilégio mesmo eu estar aqui construindo esse lugar...

Juliana: - E você precisa ter essa responsabilidade do registro, eu acho que você não pode fugir dela. Você precisa, você tem responsabilidade nisso.

Anna Vitória: - Pode deixar. E aí por isso que vai ser bom a monografia, porque eu vou poder compartilhar a minha experiência, com, como eu disse, com os desafios, obstáculos, falhas, acertos, mudanças de percurso... Mas é uma forma de compartilhar essa oportunidade, que é importante para a Dança, para a Dança na escola...

Juliana: - Pois é.

Anna Vitória: E com relação a metodologia que a gente utiliza aqui na Escola da Serra, que é a metodologia de projeto, como é que você acha ... de tema, né, digamos assim... como é que você nomeia a metodologia?

Juliana: - Não é metodologia de projeto. Metodologia de projeto ela trabalha de outra forma. O que a gente trabalha aqui é com pesquisa. Então, a área de Arte ela funciona a partir de pesquisa. A metodologia de projeto implica em alguns aspectos que a gente não trabalha, quando a gente trabalha pesquisa e a pesquisa traz outras coisas também que não necessariamente você vai ter no projeto.

Anna Vitória: - No projeto seria mais dialogado as áreas de Arte todas?

Juliana: - Não necessariamente porque a pesquisa também pode trazer o mesmo tipo de diálogo. Só que a gente tem pensadores que trabalharam muito tempo com metodologia de projeto, que a estrutura do projeto ela trabalha com alguns pontos que vão para outro lugar. Não é, necessariamente, o que a gente faz aqui. Então, a gente tem projetos de pesquisa. Não metodologia de projeto. É diferente. A gente trabalha com um processo de pesquisa. Porque a concepção da área de Arte aqui, para se construir conhecimento dentro da Arte, é necessário que você comece a entendê-la como uma área de conhecimento. Para que ela seja uma área de conhecimento, ela precisa,

necessariamente, ser uma área de pesquisa. Então, a gente trabalha com a pesquisa. E pesquisar em Arte não é uma coisa simples. É um processo de formação em que os meninos aqui eles têm a oportunidade de vivenciar desde o Infantil e que, alguns alunos nossos, inclusive, vão dar continuidade para eles depois que saírem daqui da escola no ensino médio. Porque um artista, ele é por excelência um pesquisador. Não tem como não ser. Ele é criador. Ele precisa disso. Então, a gente trabalha com pesquisa.

Anna Vitória: - Então, agradecendo o esclarecimento, mas com relação, então, a essa nossa metodologia de projeto de pesquisa que nos orienta, como é que você acha que é esse diálogo com a Dança? Você acha que, enfim, é a forma mais interessante? O que você pensa dessa forma de fazer?

Juliana: - Olha, quando a gente trabalha com pesquisa...

Anna Vitória: - Desculpa, claro que, assim, você pode falar da sua experiência nas Artes Visuais, claro, de como você acha que é esse diálogo com a Arte de modo geral, com a disciplina, as modalidades artísticas e essa metodologia.

Juliana: - A forma de trabalhar, né? Quando a gente trabalha com a pesquisa, primeira coisa: o que ela abre para a gente. Todas as competências que o aluno precisa desenvolver dentro da sua educação básica, elas são garantidas. Porque independente de qual seja o seu objeto de pesquisa, através dele o professor, junto com o aluno, ele vai poder trabalhar as competências que são necessárias para a formação daquele aluno. Então, a primeira coisa, o primeiro ponto é esse. Da oportunidade de você trabalhar as competências que são necessárias, que são exigidas e, ao mesmo tempo, ele te dá flexibilidade da forma como isso vai ser trabalhado. Então, eu vou dar um exemplo, vou falar da minha área, que eu consigo falar com mais propriedade. Por exemplo, eu vou, eu preciso trabalhar cor. Eu podia dar aula só de cor. Que é o que normalmente acontece: cor primária, cor secundária, né? Eu posso fazer isso, mas, ao mesmo tempo, eu posso fazer isso, por exemplo, pegando uma pesquisa sobre um artista e através do mergulho na obra dele é que eu vou chegar no que constrói a cor que ele trabalha. Então, a pesquisa ela me dá essa oportunidade. Eu consigo juntar o pensar sobre o que eu estou fazendo, o contexto do que eu estou fazendo, com a fruição com o objeto artístico que eu estou pesquisando e com o fazer artístico, com a minha experiência no fazer. Então, a pesquisa ela oportuniza essas três ações que são muito importantes, que estão na base, na abordagem triangular, que foi escrita, organizada na década de 80 pela Ana Mae. Mas que, na verdade, ela faz parte da formação de um docente. Um docente em Arte, ele tem que, necessariamente, passar por essas coisas. Então, a pesquisa, ela dá

oportunidade de você trabalhar as competências e os conteúdos, de uma forma, às vezes, muito mais interessante, prazerosa, desafiante e surpreendente, oportunidade, inclusive, de se surpreender. Porque a pesquisa aqui na escola, ela tem várias formas dela surgir: às vezes ela surge de uma demanda do grupo, às vezes ela surge de uma proposta que um aluno traz, às vezes ela surge da observação de um professor junto ao grupo, para entender, também, a necessidade daquele grupo naquele momento. Então, por trabalharmos com pesquisa, nós somos docentes muito exigidos, porque a gente está sempre em processo de estudo. Eu nunca sei qual vai ser o próximo objeto de pesquisa que vai aparecer. Eu nunca sei. Nesses quatorze anos que eu estou aqui, eu não sei nem numerar quantos projetos de pesquisa eu orientei aqui dentro da escola. Mas deve beirar uns quatrocentos, por aí, nesses quatorze anos. Porque, por ano, a média é uns quarenta e cinco. Então, para ver, assim, a diversidade do que isso pode provocar, porque você pode trabalhar o que precisa ser trabalhado, de uma forma que instiga o processo de criação de cada um, o que eu acho que é muito importante entender o que é um processo de criação em Arte. Ele é a pesquisa do artista. O processo de criação em Arte é o processo de pesquisa do artista. Então, quando a criança, o adolescente tem a oportunidade de vivenciar isso, ele vai construindo um aprendizado sobre Arte muito bem estruturado. Independente de qual modalidade: se é Teatro, Música, Dança, Artes Visuais, ele tem essa oportunidade.

Anna Vitória: - Ótimo. Bom, e tem alguma informação a mais que você queira compartilhar e que não foi contemplada nas questões anteriores, para que a gente possa traçar esse panorama da Dança aqui na escola?

Juliana: - Ai...

Anna Vitória: - Acho que falamos tudo.

Juliana: - Acho que não. Tem mais alguma coisa que você queira saber?

Anna Vitória: - Bom, não. Porque as perguntas que me foram sendo imaginadas, eu fiz. Então, as que tinham programadas, também fiz. Deu para entender muito melhor agora como que a Dança foi se construindo aqui. E, nossa, foi muito esclarecedor pra mim, tanto na questão da Dança, quanto até na questão de como trabalhamos, enfim, de saber realmente nomear, como falar...

Juliana: - É uma pesquisa. Acho que você podia fazer uma, buscar um pouquinho, uma referência do que é metodologia de projeto. Para que você possa identificar a diferença do que a gente faz.

Anna Vitória: - Eu estava refletindo agora sobre isso, como que foi bom a entrevista ter sido uma das primeiras coisas que eu fiz, porque eu já comecei a traçar o caminho que eu vou percorrer na monografia, as coisas que eu vou estudar, os capítulos, essas coisas... E a entrevista foi uma das primeiras coisas práticas que eu estou fazendo. Algumas leituras eu já fiz, mas faltam algumas ainda. Então foi muito bom, que aí já me mostrou coisas que não estavam tão esclarecidas, que eu vou poder esclarecer a partir de agora, ao invés de ter que corrigir, se eu já tivesse feito. Então, ajudou muito. Muito obrigada, Juliana, pela participação, agradeço muito.

Juliana: - De nada.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – primeira a quarta séries.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – quinta a oitava séries.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural.** Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria** / Bernard Charlot; trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FERNANDES, A.V.M.; MACHADO, L.M. e SILVA, C.S.B. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?.** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MARQUES, Isabel. **Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações.** In: *Algumas perguntas sobre dança e educação.* Org: Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho. Joinville: Nova Letra, 2010, p. 23-37.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola** / Isabel A. Marques – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos** / Isabel A. Marques. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?** In: *LIÇÕES de dança*, 4. Rio de Janeiro: UniverCidade. Ed, 2004, p. 135-159.

PIBID faz: Dança: cartografia do sensível: corpos em movimento / Organizadora: Ana Cristina Carvalho Pereira; Colaboradoras: Anna Vitória Farias Alves... . [et al.]. – Belo Horizonte: PIBID/FAE/UFMG, 2013. (Coleção Relato de Experiência). 52 p.,enc, il. Color.

RIBEIRO, Ana Cristina. **Dança de rua** / Ana Cristina Ribeiro, Ricardo Cardoso. – Campinas, SP: Editora Átomo, 2011.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Teatro e formação de professores**. São Luís, EDFUMA, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 239 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1).

STRAZZACAPPA, Márcia. **Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança**. In: SOTER, Silvia: (Org.). **Lições de Dança IV**. 1 ed. Rio de Janeiro. Editora da UniverCidade, 2004, v. 1, p. 175-194.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-446, set./dez. 2005.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL, Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em outubro de 2015.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **O estágio na instituição escolar: contextos e vivências de processos educativos em Dança**. 2014. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2015/html/areas/danca/11/3.pdf>>. Acesso em dezembro de 2015.

PIBID FaE-UFMG (Programa de Iniciação à Docência). Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/pibid/?page_id=18>. Acesso em outubro de 2015.

Projeto de Lei nº 7.032-B, Senado Federal, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1368319.pdf>>. Acesso em outubro de 2015.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2009.

Projeto Pedagógico e Regimento Escolar da Escola da Serra, revisado e atualizado para o ano letivo de 2015 em novembro de 2014. Disponível em: <<https://escoladaserra.wordpress.com/proposta-pedagogica/>>. Acesso em outubro de 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Artes (2006). Educação Básica - Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em Centro de Referência Virtual do Professor: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967>. Acesso em novembro de 2015.