

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

**DANÇA EM ARTE: a abordagem da Dança no componente curricular de Arte
no Ensino Fundamental II em CETIs de Manaus**

**MANAUS – AM
FEVEREIRO/2024**

GABRIEL SENA PAULO

DANÇA EM ARTE: a abordagem da Dança no componente curricular de Arte no Ensino Fundamental II em CETIs de Manaus

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientadora: Prof^a Dr^a Amanda da Silva Pinto

MANAUS - AM
FEVEREIRO/2024

GABRIEL SENA PAULO

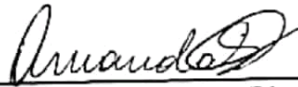
DANÇA EM ARTE: a abordagem da Dança no componente curricular de Arte
no Ensino Fundamental II em CETIs de Manaus

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção de grau
de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da
Universidade do Estado do Amazonas e aprovado, em sua forma final, pela
Comissão Examinadora.

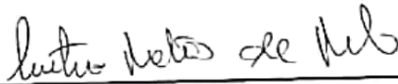
Manaus, 19 de fevereiro de 2024.

Nota final: 9,8

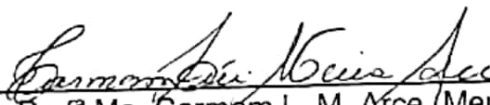
Banca examinadora:



Profª Drª Amanda da Silva Pinto (Orientadora)
Universidade do Estado do Amazonas



Profª Ma. Cíntia Matos de Melo (Membra)
Universidade do Estado do Amazonas



Profª Ma. Carmem L. M. Arce (Membra)
Universidade do Estado do Amazonas

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha esposa, Verônica Robin Lima Campos, sem ela eu nem mesmo teria ingressado à universidade, ela que me apresentou o mundo acadêmico de Dança e que me guiou nessa jornada. Gostaria também de agradecer à mim mesmo, que frente à tantas dificuldades, tantas tristezas e traumas (re)encontrados e adquiridos ao longo do tempo, consegui ainda assim me manter firme e concluir este curso que tanto me preenche de felicidade e inspiração artística e educacional.

Aos meus amigos e amigas da universidade, que me acompanharam e me apoiaram ao longo da jornada, menção especial à Vitória Rayane de Souza Lima, uma amizade que pretendo levar para a vida toda por ter aguentado todos os meus surtos (e ter surtado junto) e desabafos, por ter me apoiado e compartilhado dessa experiência acadêmica comigo.

À minha orientadora professora Dr^a Amanda da Silva Pinto, uma das pessoas mais importantes e inspiradoras da minha jornada acadêmica e da minha futura jornada como Licenciado em Dança, sonho em um dia ser pelo menos metade do profissional que ela é. Com sua companhia desde os projetos de extensão da universidade, seus componentes curriculares e enfim sua orientação, sempre carregarei comigo seus ensinamentos.

À componente da minha banca professora M.a. Cíntia Matos de Melo, coordenadora do curso de Dança durante a defesa deste trabalho, por sua orientação para encontrar o tema da minha monografia durante o componente curricular de Metodologia de Pesquisa Aplicada à Dança, por toda sua gentileza e paciência enquanto componente da banca e coordenadora do curso de Dança.

À minha mãe, Auristela Sena Paulo, por todo seu apoio nos meus estudos, mesmo que não na graduação de sua vontade.

Ao meu irmão Raul Sena Paulo, por todo seu esforço como irmão e amigo, por me ensinar tanto e por ser um exemplo de um homem, irmão e pai.

Ao meu falecido pai, Francisco Camurça Paulo, por mais que não tenha conseguido vencer sua luta, eu o vejo como um vencedor, um exemplo de homem que venceu obstáculos, um homem sonhador e engraçado, suas palavras ecoaram na minha cabeça desde o momento em que ingressei na universidade: “estude meu filho, nunca desista de estudar”.

Aos meus sogros e cunhada, por terem me dado todo suporte que eu poderia pedir durante os quatro anos de graduação.

À minha supervisora de estágio professora Deisianny Gonçalves que durante minhas duas etapas de estágio me inspirou muito como profissional de educação em Arte.

Às gestoras Larissa Barroso e Ida Laura dos Centros Educacionais de Tempo Integral Gilberto Mestrinho e João dos Santos Braga, respectivamente, por me receberem e apoiarem minha pesquisa.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada tem como tema “Dança em Arte: a abordagem da Dança no componente curricular de Arte no Ensino Fundamental II em CETIs de Manaus”, e seu objetivo é investigar como a Dança está sendo abordada no componente curricular de Arte no 9º ano do Ensino Fundamental, se há a devida atenção às bases da Dança. O problema se dá a partir de que temos a obrigatoriedade do ensino de Dança em Arte a partir da Lei de Diretrizes e Bases e tem suas competências pautadas pela Base Nacional Comum Curricular, acrescentando o fato de que os CETIs têm (ou deveriam ter) estrutura adequada para aulas de Dança. Sendo assim procuramos responder certas perguntas, algumas delas sendo: como a Dança está sendo abordada?; as atuais aulas de Dança possuem devida fundamentação?; há o devido valor e referencial artístico?; como estão as expectativas dos estudantes?. A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo com finalidade exploratória por meio da técnica de observação participante, sendo o local de pesquisa dois Centros Educacionais de Tempo Integral: o CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e o CETI João dos Santos Braga. Foram aplicadas entrevistas com três professores de Arte dessas escolas e 111 questionários ao todo nas turmas de 9º ano de ambas escolas. Ao falar de Dança na escola fizemos uso das teorias de Pinto (2015), Marques (1997) e Rengel (2007). Para contextualizar a discussão de escolas de tempo integral usamos Cavaliere (2009) e Maciel e Silva (2018), sem deixar de lado uma leitura da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Nos resultados podemos perceber que as escolas poderiam proporcionar melhores ambientes para as aulas de Dança, melhorar o entendimento das bases da educação em Arte pela Dança e diversificar as metodologias e estratégias voltadas para o ensino e prática de Dança na escola. Contudo, foi possível observar a Dança migrando da Educação Física para Arte, onde abre espaços para abordagens mais profundas da Dança, os professores também se mostraram empenhados em abordar as bases fundamentais e específicas da Dança em seu contexto artístico.

Palavras-chave: Dança, Abordagem da Dança, Ensino Fundamental, Tempo Integral.

ABSTRACT

The research presented here has the theme “Dance in Art: the approach to Dance in the curricular component of Art in Elementary School II in CETIs in Manaus”, and its objective is to investigate how Dance is being approached in the curricular component of Art in the 9th year of Elementary School, if there is due attention to the foundations of Dance. The problem arises from the fact that we have the obligation to teach Dance in Art from the Law of Guidelines and Bases and its competencies are guided by the National Common Curricular Base, adding the fact that the CETIs have (or should have) a structure suitable for Dance classes. Therefore, we seek to answer certain questions, some of them being: how is Dance being approached?; do the current Dance classes have proper foundations?; is there due value and artistic reference?; What are student expectations like? The approach of this research is qualitative with an exploratory purpose using the participant observation technique, with two Full-Time Educational Centers being the research site: CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo and CETI João dos Santos Braga. Interviews were carried out with three Art teachers from these schools and 111 questionnaires in total were carried out in the 9th year classes of both schools. When talking about Dance at school we used the theories of Pinto (2015), Marques (1997) and Rengel (2007). To contextualize the discussion of full-time schools we use Cavaliere (2009) and Maciel e Silva (2018), without leaving aside a reading of the National Common Curricular Base (Brasil, 2018). In the results we can see that schools could provide better environments for Dance classes, improve the understanding of the bases of education in Art through Dance and diversify the methodologies and strategies aimed at teaching and practicing Dance at school. However, it was possible to observe Dance migrating from Physical Education to Art, where it opens up spaces for deeper approaches to Dance. Teachers were also committed to addressing the fundamental and specific bases of Dance in its artistic context.

Keywords: Dance, Approach to Dance, Elementary Education, Full-time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opiniões dos estudantes sobre quais danças gostariam de praticar na escola.....	53
Gráfico 2 – Qual componente curricular mais usa o assunto Dança?.....	68

QUADROS

Quadro 1 – Discussão das Habilidades dispostas para Dança na BNCC	31
Quadro 2 – Relação de possíveis ambientes alternativos para aulas de dança em CETIs e seus respectivos pontos positivos e negativos.....	55
Quadro 3 – Perguntas e respostas do questionário aplicado aos alunos.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CETI – Centro Educacional de Tempo Integral
CGM – CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo
CJS – CETI João dos Santos Braga
HTP – Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEAs – Jogos Escolares do Amazonas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFARTES – Mestrado Profissional em Artes
PROFCGM – Professor(a) do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo
PROFCJS1 – Professor(a) número 1 do CETI João dos Santos Braga
PROFCJS2 – Professor(a) número 2 do CETI João dos Santos Braga
QR – Quantidade de respostas
SEDUC – Secretaria de Educação e Desporto Escolar
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
VI – Variável importante
VPI – Variável pequena, mas importante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	14
1. “MAS O QUE É AFINAL A DANÇA NA ESCOLA?”	14
1.1. Dança na escola	15
1.2. Centro Educacional de Tempo Integral (CETI)	21
CAPÍTULO II	26
2. DANÇA NO CURRÍCULO	26
CAPÍTULO III	34
3. METODOLOGIA	34
3.1. Quanto à abordagem	34
3.2. Quanto à finalidade	34
3.3. Quanto à técnica	35
3.4. Sujeitos da pesquisa	36
3.5. Local da pesquisa	37
3.6. Procedimentos de coleta de dados	37
3.7. Instrumentos da pesquisa	38
3.8. Procedimentos de análise de dados	38
CAPÍTULO IV	40
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
4.1. Não formação em Dança	42
4.2. Dança no segundo ou terceiro bimestre	45
4.3. Abordagens pedagógicas a partir da BNCC de acordo com os entrevistados	46
4.3.1. As abordagens em diferentes estilos de Dança	53
4.4. Dança na escola e seu <i>habitat natural</i>	55
4.4.1. Dança na escola e seus <i>predadores naturais</i>	57
4.5. Questionários com os alunos do 9º ano de ambos os CETIs	62
4.5.1. Dança: da Educação Física para a Arte de acordo com os estudantes	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICES	79

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como linha temática Sociedade, Cultura, Educação na Dança e Aspectos Socioantropológicos do Corpo e tem como tema: A abordagem da Dança no componente curricular de Arte no Ensino Fundamental II em CETIs de Manaus. Delimita-se na fundamentação teórica, valor artístico e a abordagem da Dança na rede de ensino básico, mais precisamente no Ensino Fundamental II no 9º ano, dentro do componente curricular de Arte em Centros Educacionais de Tempo Integral da cidade de Manaus. O que serviu de preocupação para pensar esta pesquisa é o fato de que, desde os primeiros documentos que falavam sobre a presença de Arte no ensino básico como as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos observar que há muito se fala sobre a abordagem da Dança dentro do componente curricular de Arte na Educação Básica, porém a prática é diferente, onde vemos pouca atuação dos professores de Arte nesse quesito. Esses professores algumas vezes estão sendo substituídos por professores com outra graduação, que não uma das linguagens artísticas, ou estão sendo desacreditados de que sua metodologia não pode ser aplicada por falta de “objetividade”, “estrutura” ou porque Arte “não é uma área de conhecimento”.

A questão aqui também seria o fato de que os CETIs¹ têm (ou deveriam ter) estrutura para aulas das mais diversas linhas de conhecimento, como laboratório de informática, de química, de física, sala de música, sala de dança e um auditório com palco e cortinas adequadas para aulas de Teatro, já que é comum ouvirmos que as aulas de Música, Teatro e Dança não acontecem por “falta de estrutura”. Mas será que é só isso?

E são esses pontos que foram trabalhados nesta pesquisa para que possamos responder, ou pelo menos entender melhor, algumas das seguintes

¹ Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) é um modelo de instituição de educação no qual os estudantes têm o período de permanência na escola igual a 9 horas diárias, contando com os momentos de café da manhã, almoço e merenda da tarde. São centros padronizados em estrutura e que atendem o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Possuem laboratórios que podem diferir de especificidade, dependendo da gestão da escola, auditório, quadra poliesportiva, campo de futebol, piscina semiolímpica, vestiários, salas de Dança e de Música, sala de informática, biblioteca, entre outros.

problemáticas. Como a Dança é abordada no componente curricular de Arte no Ensino Básico dos centros educacionais de tempo integral da cidade de Manaus? As atuais aulas de Dança possuem fundamentação histórica, científica e teórica? E quanto ao seu devido valor e referencial artístico? Como estão as expectativas dos estudantes quanto às aulas de Arte? A escola está proporcionando a estrutura e incentivo adequados para as aulas de Arte-Dança?

E a partir desses questionamentos foi possível elaborar inspiração suficiente, ainda mais partindo de experiências pessoais de Ensino Fundamental em um CETI - propriamente um dos que foi usado como objeto de estudo desta pesquisa - no qual eu tive a oportunidade de receber aulas de Arte com todas as linguagens artísticas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Artes Visuais, Teatro, Música e a linguagem artística em que falamos aqui, a Dança. Nesta minha experiência particular, as aulas e avaliações eram ministradas com o mínimo que se espera de uma aula de Arte, embasamento teórico, histórico e artístico.

Ainda que a Dança fosse mais trabalhada na Mostra de Dança Anual administrada pelo professor de Educação Física, o professor de Arte da escola trabalhava em conjunto ao profissional da Educação Física para avaliar essa Mostra, de forma a instigar os estudantes a não só praticar a Dança como atividade física, mas também como Arte. A tal Mostra de Dança tinha pré-requisitos para avaliação, desde figurino inspirado na cultura da dança escolhida, estilo de movimento e até fundamentação histórica do porquê a dança foi escolhida pela turma que a apresentou. De acordo com tais experiências é que senti a necessidade de investigar se escolas de mesma estrutura possuem as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem para seus estudantes.

Nós, pesquisadores e formadores de conhecimento em Arte, precisamos criar pesquisas e trabalhos para nossa área. Este trabalho é um esforço para que este movimento cresça, para que mais graduandos da mesma área se sintam mais dispostos a sair da zona de conforto de só trabalharem relatos de experiência ou pesquisas bibliográficas e sim saírem a campo, para pesquisar, entrevistar pessoas e órgãos e questionar quaisquer problemas que enxerguem na sociedade, nas escolas e até mesmo dentro das universidades, se for o caso. Portanto, este trabalho chama atenção para o movimento dos professores de Arte, para que agarremos nossa profissão e a defendamos enquanto área de conhecimento, para que mais

peças entendam a importância da adequada atenção e educação em Arte no Ensino Básico.

Como objetivo geral, esta pesquisa se norteou em investigar como a Dança é abordada no componente curricular de Arte, no 9º ano do Ensino Fundamental II no CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e no CETI João dos Santos Braga. Já nos objetivos específicos temos: I. analisar o planejamento e entendimento dos professores de Arte independentemente de sua formação, acerca do Ensino de Arte, em relação às condições de ensino, estrutura da escola, dificuldades e afins; II. conhecer a opinião dos estudantes em relação ao ensino de Dança nas escolas e suas expectativas, levando em consideração a estrutura da escola; III. observar e posteriormente discutir, junto aos professores e estudantes, possibilidades diversas de abordar a Dança na Escola.

Temos como abordagem desta pesquisa o aspecto **qualitativo** já que durante o processo priorizamos a exposição de opiniões, críticas e argumentos quanto ao tema em questão. Sua finalidade é **exploratória** pois se deu a partir da investigação de dados e informações, opiniões e argumentos dos sujeitos entrevistados e questionados durante a pesquisa. Já a técnica se deu por meio da **observação participante**, que a partir das vivências obtidas em campo, se tornou possível uma análise de dados mais subjetiva, visando uma imersão no contexto social dos sujeitos e ambientes estudados. Os **sujeitos da pesquisa** foram os professores de Arte e estudantes das escolas selecionadas. Os procedimentos para a coleta de dados se deram por meio da observação da rotina da escola voltada para o ensino da Dança, da aplicação de entrevistas com os professores de Arte e questionário para os estudantes das turmas de 9º ano. Foi utilizada a técnica de **análise de conteúdo** para os procedimentos de análise de dados, que entendemos como uma medida necessária para analisar os dados coletados visando certas interpretações mais qualitativas do que quantitativas.

No primeiro capítulo visamos a discussão do tema desta pesquisa a partir de uma contextualização de como autores e alguns outros pesquisadores enxergam a Dança na escola. Podemos destacar como autores-base desta investigação Pinto (2015), Marques (1997), Rengel (2007), Cavaliere (2009) e Do Valle e Zancan (2022). Ainda no primeiro capítulo seguimos com algumas reflexões de como anda a educação em Dança na educação básica usando como apoio para tais reflexões,

críticas e características essenciais para uma educação em Arte-Dança satisfatória, apresentados pelos próprios autores da fundamentação teórica da pesquisa.

Na segunda parte do primeiro capítulo temos uma contextualização histórica e conceitual de como surgiu, o que foi e o que atualmente é uma escola de tempo integral, comentando até sobre termos semelhantes, suas divergências e observações pertinentes para um melhor entendimento do que é um Centro Educacional de Tempo Integral em Manaus. Também é comentado aqui sobre as situações de ensino nesses centros, assim como algumas expectativas e realidade da profissão de professor de Arte e seus desafios de trabalhar todas as unidades temáticas, com foco na Dança.

No segundo capítulo trazemos alguns documentos e considerações dos autores e também pessoais acerca da Dança postulada no currículo escolar, como observamos na Base Nacional Comum Curricular, um dos principais recursos utilizados para realizar esta pesquisa. Assim sendo, neste momento é realizada uma conversação entre BNCC e seus postulados, os autores e suas reflexões e as situações observadas da realidade em que vivemos no contexto de educação em Arte-Dança nos Centros Educacionais de Tempo Integral.

As características específicas da metodologia estão presentes no terceiro capítulo e em seguida, no quarto capítulo temos os resultados e discussão onde identificamos a partir da análise de conteúdo algumas categorias de análise, sendo elas a não formação em Dança, que vimos ao entrevistar os professores que possuem formação em outras linguagens artísticas que não a Dança. Temos também a relação da Dança e o segundo bimestre do ano letivo nas escolas. Surgiu também a categoria de abordagens pedagógicas, onde os professores entrevistados expuseram diversos relatos acerca de suas abordagens para a Dança na escola. Posteriormente há a categoria de qual seria o ambiente ideal para aulas de Dança. E na última categoria temos os resultados dos questionários aplicados.

CAPÍTULO I

1. “MAS O QUE É AFINAL A DANÇA NA ESCOLA?”

Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E... quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? [...] Enfim, que nome daríamos à “dança na escola”? Expressão Corporal? Dança Educativa? Educação pelo/do/no (etc) movimento?, entre tantos outros que escutamos por aí.

Isabel A. Marques

Quão desconcertante é ler esse trecho de Isabel Marques e ao mesmo tempo instigador para que tentemos responder essas perguntas, não é mesmo? Decidi por esse exato motivo introduzir o presente capítulo com a fala de Marques (1997, p. 20) para que essas perguntas fossem não necessariamente respondidas, mas exploradas ao longo dos próximos capítulos, “o que é afinal a dança na escola?”, “E quem estaria habilitado para ensinar dança?”, e incluo: como a dança está sendo entendida no contexto escolar?; como os professores de Arte entendem a Dança?; como os estudantes entendem a Dança?; o que os profissionais da educação envolvidos no ambiente escolar esperam da educação em Dança pela Arte?.

Esses e muitos outros questionamentos e desentendimentos em dança² foram abordados nesta pesquisa, antes, durante e depois da coleta de dados, para que possamos contextualizar e ao mesmo tempo gerar críticas e reflexões sobre o que está sendo trabalhado. Não se espera que as perguntas sejam respondidas, como dito anteriormente, mas que elas possam vir a ser exploradas, que atuem como bússolas no intuito de buscar uma melhor compreensão do atual discernimento dos

² Como define Pinto (2015, p. 29), um desentendimento em Dança seria o não entendimento de Dança enquanto área de conhecimento, com fundamentações científicas, como “a contextualização da Dança quanto à sua história, estética, antropologia, cinesiologia etc., e a vivência da própria Dança, ou seja, dos repertórios, improvisação e composição coreográfica”.

envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* acerca da abordagem da Dança no componente curricular de Arte no ensino básico.

Dividiremos a discussão em três momentos: Dança na escola, onde abordaremos os aspectos pedagógicos acerca do entendimento da Dança no processo educacional; Dança no Currículo, uma análise do que temos por entendimento em Dança no ensino básico dentro dos documentos de bases, referenciais e parâmetros do ensino em Arte-Dança; Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs), o que/como/para quê são, contextualização e conceitualização deste tipo de instituição.

1.1. Dança na escola

Temos, na atualidade, Dança na escola como obrigatoriedade desde a Lei 13.278 de 2016 (Brasil, 2016), portanto a Dança na escola tem sido trabalhada de diversas maneiras, como é expressado no Parágrafo 2º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Portanto, dentro da educação básica o ensino da Arte tem conteúdos baseados nas regionalidades, podemos entender isso como folclore, datas comemorativas e festividades locais. Em Manaus é comum que as escolas trabalhem a Dança nesses momentos de festividades como o Carnaval, o Boi-Bumbá e Festas Juninas, além da Dança trabalhada no dia das mães, dia dos pais, “dia do índio” (como ainda é designado nas escolas) que na verdade, de acordo com a Lei 14.402 de 2022 (Brasil, 2022), o termo correto é Dia dos Povos Indígenas, Natal e algumas datas religiosas, onde algumas Danças são aceitas pela cerimônia. Por muitas vezes, a Dança trabalhada nesses momentos é a Dança Ilustrativa, que de acordo com Pinto (2015, p. 29):

A dança, como ilustração, diz respeito à utilização dela para abrilhantar, para enfeitar ou até animar as devidas comemorações. Dessa forma, ela não se apresenta contextualizada, com possibilidade crítica, que interage com o contexto em comemoração. Ela acaba por servir como adereço do evento e se, em alguns casos, ela não conseguir animar o público ao final de sua “performance”, entende-se que ela não conseguiu atingir seu objetivo.

A Dança na escola nos dias de hoje está majoritariamente sendo trabalhada por um viés de ilustração, fazendo com que a Dança, no senso comum, permaneça fora do olhar artístico, de forma que quando se é perguntado à alguém o que é Arte para ela, poucas respostas chegarão a citar a Dança como expressão artística. Essa concepção advinda do senso comum dificulta o ensino da Dança enquanto expressão artística, e acaba tornando a Dança em entretenimento, uma brincadeira, em detrimento de se tornar um momento de desenvolvimento cognitivo e sensório-motor que, para nós da Dança, esses dois fatores jamais andam separados, tal como na conceitualização proposta por Rengel (2007, p. 38) em que “corponectivo, corponectivar e corponectividade indicam mentes e corpos³ em atividade. Sobretudo, em atividade conjunta”.

Rengel (2007) explica que essas atividades exercitam o *corpomente*, que muitas vezes são tratados separadamente, quando na verdade estão sempre em sintonia. Por isso a ideia de corponectividade dentro da Dança na escola é importante, pois envolve a cognição do estudante como um todo, seu entendimento de Arte, suas habilidades psicomotoras, entre outros. Nisso, entendemos que o ensino da Dança pode e deve ser mais corponectivo a fim de que o processo de leitura de Arte em Dança seja melhor entendido por estudantes da rede básica de ensino, proporcionando, futuramente, cidadãos mais “alfabetizados” em Arte e sua leitura, cidadãos que frequentem teatros e espetáculos de Dança e os apreciem e se emocionem ao invés de comentarem com seus amigos após o espetáculo “o que foi que acabou de acontecer?”.

Desse modo, agregar corponectividade nas aulas de Dança em Arte é de suma importância para que, pedagogicamente, o ensino da Dança seja mais valorizado e traga melhores resultados do que a prática da Dança Ilustrativa mencionada anteriormente. Lembrando que aqui se fala da Dança em Arte para o Ensino Fundamental II em seus anos finais, atentando que a Dança Ilustrativa em seus aspectos lúdicos se faz necessária por muitas vezes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, onde temos autores como Andrade (2016) que defende que a brincadeira pode sim se tornar Dança. Neste caso, o estudante, a criança da

³ Lenira Rengel (2007) propõe a leitura de sua *tese aula* de uma maneira dinâmica e imersiva, onde faz usos de neologismos para um melhor entendimento do que está sendo trabalhado, surge a utilização de “mentes e corpos” sem hífen para expressar a ideia de mente e corpo juntos, conectados, inseparáveis e indivisíveis em seus processos corponectivos, metafóricos e artísticos.

Educação Infantil, com suas capacidades cognitivas de brincar, praticar o faz de conta e interagir simultaneamente com a fantasia e a realidade, pode sim subentender em alguns níveis da subjetividade a Dança por meio da brincadeira.

Quanto ao fazer Dança nas escolas, ainda temos, como dito anteriormente, uma Dança infantilizada, desportiva ou ilustrativa dentro do componente curricular de Arte. Temos ainda as possibilidades de Dança como projeto ou atividade extracurricular onde os estudantes podem por muitas vezes aprender a Dança estilizada, com uma metodologia tecnicista, onde a Dança se torna mecânica, um padrão a ser seguido e repetido, ao invés de permitir elaborações e vivências corpóreas de reflexão. Novamente, uma forma de ensinar Dança não anula a outra, apenas deve-se tomar consciência da forma de abordá-la no ensino básico afim de que seja melhor aproveitada, como podemos observar com Strazzacappa (2006, p. 77) quando ela fala de projetos⁴

[...] e suas técnicas/estéticas, observamos que alguns deles abordam o ensino do balé clássico, e infelizmente certos deles são oferecidos por adolescentes ainda em formação. Há igualmente grupos de *hip-hop* que ensaiam na escola, mas cujo objetivo é disputar reconhecimento no bairro. Há ainda “aulas de dança”, que simplesmente reproduzem modismos da televisão, sendo oferecidas por crianças que não têm crítica sobre o que consomem e o que reproduzem.

Assim sendo, encontramos aqui outro desentendimento em Dança praticado nas escolas, o de Dança e Tecnicismo, onde Pinto (2015, p. 46) fala que “esse termo é aqui abordado como um conceito de Dança preestabelecido, o qual reforça modelos de movimentos que precisam ser copiados”, diante disso a Dança se torna um processo de “quem imita melhor” o professor de Dança, quem é mais virtuoso, quem tem mais flexibilidade, quem tem mais energia, quem tem o corpo “mais adaptado para a Dança”. Sim, essas são expressões muito presentes num ambiente de Dança Tecnicista, o que acaba limitando o processo cognitivo e expressivo dos estudantes que passam por uma aula de Dança. A Dança vai além da técnica, além do movimento pelo movimento, temos uma gama de conhecimento em Dança para elaborar e desenvolver juntamente aos estudantes, logo, não podemos visualizar os estudantes

⁴ Strazzacappa (2006, p. 77) fala neste momento sobre projetos que ela observou na região de Campinas, porém a mesma situação pode ser observada na cidade de Manaus onde esta pesquisa está localizada.

como tábulas rasas⁵ onde o conhecimento é preestabelecido e não pode ser modificado a menos que por interferência direta e ativa.

Na dança, damos atenção ao desenrolar do processo do movimento, e não ao seu fim. Não importa a pose final ou seu quantitativo, e sim como esse movimento se realiza: como ele inicia? Como as diferentes partes do corpo são colocadas juntas? Quais dinâmicas de tempo, foco, fluxo ou peso estão envolvidas no desenrolar? Como se posiciona no espaço e que percursos as partes do corpo *desenham no ar*? Essa atenção ao processo promove a consciência do movimento e do corpo, logo, de si. (Do Valle, Zancan, 2023, p. 7)

Esses questionamentos que Do Valle e Zancan trazem são muito pertinentes por motivos óbvios, a Dança tem fundamentação, tem estudos anatômicos, sensoriais e espaciais, precisamos nos dar conta dessas características no ensino da Dança em Arte para que as aulas de **D**ança deixem de ser aulas de *dança*⁶ e passem a ter mais valorização dentro das escolas. É comum que as aulas de Dança sejam tratadas como momentos de lazer, onde quem não quer participar tem a opção de ficar no canto da sala fazendo tarefas de outros componentes ou jogando no celular, não observamos esse tipo de situação em nenhum outro componente, ou será que durante a aula de Matemática um estudante pode se recusar a participar e decidir fazer a tarefa de Geografia, por exemplo? Ou também quando a aula de Arte é utilizada por professores de outros componentes como recompensa, por exemplo: um certo estudante não se comporta ou não realiza as tarefas de certo professor, momentos depois esse professor pede para o(a) professor(a) de Arte retirar aquele estudante de sua aula como punição, novamente a pergunta, essa situação acontece com outros componentes, Língua Portuguesa e Matemática? Física e Química? Acho que uma das respostas seria: “Não, porque são mais importantes” ou “Não, elas caem no vestibular, os estudantes não podem ficar sem esse componente”, então porque essas respostas não são válidas para a Arte se a mesma é obrigatória de acordo com a LDB?

⁵ Tábula rasa é uma teoria de Pinker (2004, p. 59, *apud* Pinto, 2015, p. 47) onde o cérebro é uma área do corpo onde “As inscrições ficarão ali eternamente à espera, a menos que alguém note padrões nelas, combine-os com padrões aprendidos em outras ocasiões, use as combinações para escrever novos pensamentos na página e leia os resultados para guiar os comportamentos na direção de objetivos”.

⁶ Aqui realizo uma crítica à desvalorização da Dança enquanto área do conhecimento ao ironizar a utilização da letra “d” maiúscula e minúscula, e que ela possui potencial para ser componente curricular ao invés de unidade temática de Arte, assim como as outras linguagens de Arte também (Artes Visuais, Teatro e Música).

Ainda sobre Do Valle e Zancan (2023, p. 7):

[...] ao trabalharmos essas possibilidades de movimento, exercitamos a capacidade respiratória, a coordenação motora, a flexibilidade, a força, a agilidade e todos os outros aspectos motores que precisam ser desenvolvidos, ampliados e aperfeiçoados.

Mesmo que a Dança seja também trabalhada na Educação Física, podemos entender também as características de ensino específicas da área da Arte para a Dança, a capacidade respiratória voltada para o melhor aproveitamento do movimento artístico, para que o artista não faça uma performance ofegante e que faça melhor uso do diafragma, por exemplo. A coordenação motora fina e grossa são trabalhadas durante a Dança juntamente com os fatores de movimento elaborados por Rudolf Laban (1879-1958), peso, fluência, tempo e espaço, cada um dos fatores podendo ser trabalhados pela coordenação motora fina, que trabalha os movimentos mais detalhados e complexos que utilizam os menores músculos, e a coordenação motora grossa (ou geral), que foca nos movimentos mais virtuosos e que exigem o trabalho dos músculos maiores e mais amplos do corpo (Neves, 2014).

Além dos aspectos físicos citados por Do Valle e Zancan, podemos citar também os aspectos cognitivos como memória e pensamento lógico e espacial, que durante as aulas de Dança são trabalhados indiretamente pela compreensão da coreografia (se trabalhada) e o pensamento lógico e espacial levando em consideração o próprio corpo e os outros corpos presentes na aula, para que se crie uma noção de trabalho colaborativo e progressivo em Dança. Estamos citando aqui os aspectos físicos e cognitivos de maneira separada apenas para ordem de entendimento dos procedimentos pedagógicos envolvidos nas aulas de Dança, porém devemos lembrar que se tratam de características indivisíveis do corpo, que durante as práticas de Dança não são abordadas separadamente, já que a intenção de uma prática pedagógica corponectiva em Arte é de sintonizar mentes e corpos (Rengel, 2007).

Podemos observar nas escolas que os estudantes possuem uma sede de conhecimento acerca da prática da Dança, ainda mais levando em consideração a situação das redes sociais e mídias hoje em dia, as famosas “danças do TikTok” que oferecem entretenimento imediato e ainda uma demonstração de expressividade corporal simples e divertida, portanto é comum que a presença de estagiários de

Licenciatura em Dança nas escolas incentive os estudantes a expressarem seu lado artístico corporal, sim, por meio de danças famosas nas redes sociais e nas mídias, os “passinhos” são os mais comentados e solicitados pelos alunos. Com essa informação podemos perceber que há uma vontade pela parte dos estudantes em estudar Dança, que mesmo que venham com referências em nível de entretenimento, deve ser papel do professor – como a própria BNCC preconiza – trazer essas referências para a aula de maneira didática, afinal a Arte está ao nosso redor, seja nos espaços mais convencionais como teatros e academias de dança ou espaços menos convencionais como praças, centros de convivência ou mesmo as redes sociais.

Portanto, essa sede de conhecimento em Dança diz muito sobre como anda a educação em Arte por exemplo. Por muitos motivos, os quais podemos cogitar que faltam recursos para as escolas e para os professores de Arte poderem trabalhar a Dança de maneira a entender os aspectos pedagógicos da Dança enquanto área de conhecimento, pode também haver certa despreocupação por parte da gestão das escolas em lidar com a ausência das aulas de Dança e acabam colocando a Dança apenas num contexto lúdico e/ou ilustrativo. Muitas das vezes em estágios e programas de iniciação à docência, os licenciandos em Dança relatam haverem muita vontade por parte dos professores de Arte e dos estudantes de que aconteçam mais aulas de Dança, além de que também é observado que algumas turmas possuem alguns estudantes com aptidão para a Dança, e que esses licenciandos gostariam de fazer muitos projetos e atividades para que essas aptidões sejam exploradas, mas encontram algumas dificuldades. E então ficamos com o questionamento, por que projetos de Química, Matemática e Língua Portuguesa por parte de estagiários são mais bem aceitos nas escolas do que projetos de Arte?

Ainda assim, as poucas práticas que os estagiários e participantes de programas de iniciação à docência realizam nas escolas os estudantes dão tudo de si, mesmo quando só são alongamentos ou exercícios simples de consciência corporal envolvendo os fatores de movimento eles o fazem com toda disposição e convicção que podem, pois é algo novo, que muitas das vezes eles só veem essas práticas em filmes que falam sobre Dança, claro que se tratando do contexto geográfico temos mais contato com as Danças Folclóricas e Danças Populares, mas e quando trazemos a Dança Contemporânea e a Improvisação, por exemplo? Eles ficam afoitos pela novidade, se animam e às vezes é até difícil controlar a situação, e

quando falamos sobre os teóricos da Dança a surpresa é maior ainda por entender que a Dança é tão fundamentada quanto qualquer outro componente que eles têm contato, coisas que não ficam claras com a atual abordagem da Dança em Arte nas escolas, e se tratando de uma pesquisa em Centros Educacionais de Tempo Integral era de se esperar que a abordagem fosse no mínimo mais envolvida com a área de conhecimento que em outras instituições de ensino mais modestas em estrutura, afinal as aulas são mais longas, a escola tem muitas salas e espaços, bastante estrutura e inclusive um auditório com palco e sala de Dança com espelhos. Por que toda essa estrutura se não há o devido aproveitamento de tais oportunidades? Ou a devida fiscalização da presença das quatro unidades temáticas de Arte nas aulas desse componente curricular? Fiscalizações essas que poderiam ser realizadas a partir de equipes preparadas com profissionais da educação em Arte vindos da SEDUC, por exemplo. Esses são questionamentos que durante a graduação não é possível responder, mas são importantes para estimular a busca pela resposta, pela solução desses e muitos outros questionamentos. Não na intenção de resolver todos os problemas do ensino da Dança na educação formal, mas que os futuros professores de Arte tenham a certeza de que não diminuirão suas vontades de trabalhar a Dança frente as dificuldades e obstáculos que aparecerão.

1.2. Centro Educacional de Tempo Integral (CETI)

Desde a fundação da Escola Parque por Anísio Teixeira (1900-1971) a Educação em Tempo Integral é postulada em aspectos de formação de cidadãos bem articulados, conceituados em práticas manuais, educados artisticamente, politizados, entre outros aspectos que podemos perceber também na educação nos Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs) da cidade de Manaus. Os estudantes de CETIs praticam esportes variados na quadra poliesportiva adaptada para aulas de futsal, vôlei, handebol e em algumas vezes até o basquete, além da piscina semiolímpica e campo de futebol, praticam também aulas práticas de Ciências, Química ou Física nos laboratórios disponíveis, alguns com materiais para, por exemplo, produzirem terrários, experimentar reações químicas ou observarem as leis da física. Essas escolas normalmente também desenvolvem feiras literárias ou feiras

artísticas, onde os estudantes podem interpretar/encenar obras da Literatura Brasileira ou realizar mostras de Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais.

Os CETIs no contexto manauara, possuem muitas vezes um papel acolhedor para seus estudantes, geralmente sendo uma opção dos pais (constantemente mães solo) para que seus filhos não fiquem desamparados em casa enquanto trabalham, já que a escola oferece além das aulas de manhã e de tarde, café da manhã, almoço e merenda. É comum observar a presença de indivíduos matriculados que estão em situação de vulnerabilidade, e que realmente necessitam desse tipo de instituição, oferecendo-lhes um ambiente seguro e devidamente estruturado para a aprendizagem.

Temos dentro do Projeto Político Pedagógico do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo (2022, p. 38) um dos fundamentos norteadores de ensino: “A atenção à integração entre o conhecimento real já desenvolvido pelos alunos em suas experiências e o conhecimento potencial acumulado pela sociedade e pela ciência ao longo da história”. Portanto, o estudante ganha certo protagonismo no seu próprio processo de *ensinoaprendizagem* a partir das suas vivências e contextualização histórica, social e cultural, logo a escola finda a

[...] conduzir o educando no processo de aprender a aprender, ampliando a sua capacidade de conviver com a diversidade e compreender os fatos, analisando o presente como consequência do passado e preparando-os para o futuro, estimulando a sua percepção da realidade, acreditando na sua aquisição de conhecimentos e saberes, no desenvolvimento de habilidades, formação de atitudes e valores como parte igualmente importante na formação dos indivíduos que [conviverão] com a diversidade da sociedade” (CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho, 2022, p. 9)

Os CETIs então costumam ter essa mesma metodologia que observamos no CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, uma metodologia do aprender a aprender, lidar com a diversidade e preparar o estudante para o futuro, além de possuírem

concepções pedagógicas escolanovistas e freireana, essas experiências [...] representam as mais bem sucedidas inovações no campo educacional, quer por sua coerência pedagógica e organizacional, quer pela organicidade dos espaços educativos. (Maciel e Silva, 2017, p. 58)

Claro, a depender do quadro de funcionários de um CETI, a escola pode ser totalmente diferente dessas concepções e metodologias que trazemos aqui, o intuito

é explanar o que foi observado em pesquisas e neste caso o Projeto Político Pedagógico do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho. Esse modelo de instituição educacional atrai olhos da população e da comunidade por (rumores de) oferecer diversas propostas extracurriculares como projetos de Dança e projetos esportivos, o que é verdade algumas vezes, mas não é durante todo o ano letivo, e nem em todos os anos que essa é a realidade dessas escolas, pois a escola nem sempre se prontifica para receber ou incentivar esses projetos.

Os Centros de Educação de Tempo Integral se preocupam com a formação moral e ética de seus estudantes, por muitas vezes elaborando atividades sociais ou recebendo palestras em seu auditório, o que é um grande diferencial ao passo que as escolas que por ventura recebem essas atividades, as recebem em quadras sem estrutura para uma palestra ou atividade mais voltada para a sociabilidade do estudante, resultando num aproveitamento não muito satisfatório dessas ações. E o fato de que esses centros possuem piscina, biblioteca, sala de informática, sala de Dança e sala de Música os projetos deveriam estar mais presentes nesse tipo de instituição, mas muitas vezes percebemos a falta de utilização desses espaços por falta de profissionais interessados ou qualificados⁷. Cavaliere (2009, p. 55) previu essa possibilidade ao dizer que

Os baixos investimentos e a rapidez da expansão do sistema tornaram corrente a percepção de que a escola brasileira seria, na maioria das vezes, uma instituição ineficaz, com insuficiência de recursos, pessoal mal preparado e mal remunerado e com baixa capacidade de planejamento e inovação.

Isso é observável quando analisamos a quantidade de greves que os professores da rede básica de ensino já realizaram ao longo dos anos, não é somente pelo salário, mas também pela qualidade de ensino que o governo promove nas escolas, a falta de recursos para o componente de Arte e Educação Física é algo que podemos observar claramente nas escolas, não tem papel nem tinta para pintar ou bolas e redes para praticar esportes, que por muitas vezes esse material acaba sendo custeado pelo próprio professor. Isso sem contar a falta de incentivo daquilo que está

⁷ Percebe-se o fato colocado a partir da pesquisa de Maciel e Silva (2017, p 64) onde um CETI de Manaus pesquisado “apesar de ter uma boa biblioteca na instituição, não há bibliotecário. [...] O laboratório de ciências está todo equipado, mas os aparelhos e os equipamentos estão intactos desde a inauguração do Centro, igualmente por falta de profissionais”. As salas de Dança e Música não foram citadas.

sendo pesquisado aqui, a abordagem da Dança em Arte em CETIs de Manaus. Uma instituição de educação que possui uma sala de Dança passar um ano letivo (ou mais) inteiro sem nunca a ter usado? É algo que os professores de Arte deveriam estar questionando, procurando os motivos e procurar os direitos dos seus estudantes de ter acesso à uma sala de Dança, se não é competência da escola naquele momento, verificar de quem é então a competência, pois muitas vezes faltam recursos por parte de órgãos superiores ao CETI e portanto nem os professores nem a gestão podem fazer algo sobre isso, e na verdade não cabe aqui somente a discussão sobre Arte, é parte do foco da pesquisa, mas todos os professores dos diversos componentes curriculares poderiam estar questionando o porquê seus estudantes não estão tendo todos os seus direitos educacionais devidamente atendidos. É um sistema burocrático e cansativo e que geralmente nos damos por satisfeitos com pouco ou cansamos de tanto tentar, mas se deixarmos de tentar, a futura geração de professores pode ver isso como uma causa perdida e por medo de cansaço, da burocracia e do sistema nem comecem a tentar.

Creio que não cabe aqui discutir a história da Educação em Tempo Integral e todos os modelos existentes de escola que trabalhem essa educação, mas sim discutir o cenário manauara desse tipo de educação, discutir a atual abordagem das aulas de Dança no componente curricular de Arte em Centros Educacionais de Tempo Integral em Manaus e verificar como andam nossas aulas de Dança, se os CETIs estão preparados para receber a Dança, se os professores sentem essa vontade de ter a Dança ali mesmo que não seja essa a sua formação, e os estudantes? Como andam suas vontades e seus anseios para a Arte e para a Dança? Como vimos aqui, em experiências de estágio e programas de iniciação à docência é claro o desejo dos estudantes de dançar e de fazer Arte, mesmo que não saibam que estão fazendo Arte.

Posto isso, a seguir temos os Objetivos Gerais para a educação em Arte de acordo com o PPP do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho (2022, p. 46):

Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem; Compreender e utilizar a Arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; Experimentar e conhecer materiais, instrumentos, procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente [...]

Ao experimentarmos e explorarmos as possibilidades de cada linguagem da Arte podemos entender que folclore não é só quadrilha e boi-bumbá, que diversidade não é só comemorar o Dia dos Povos Indígenas, que Dança não é só decorar os passos de um clipe de música e reproduzi-los no auditório da escola. Ao praticar a sensibilização e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas os estudantes podem se dar conta das diversas percepções e concepções que a Arte possui e propõe, ainda mais levando em consideração as nossas “expressões regionais” como diz a BNCC, nossa cultura rica em Arte e possibilidades nortistas que são pouquíssimo exploradas nas escolas. E quando falamos dos diferentes materiais, instrumentos e procedimentos artísticos podemos entender como a variedade de vertentes de cada uma das linguagens artísticas, dentro da Dança por exemplo, os estudantes possivelmente já tiveram contato mesmo que pela mídia com a Dança Clássica e as Danças Urbanas, mas será que já ouviram falar de Rudolf Laban e suas contribuições para a Dança? Ou talvez a Dança-Teatro de Rudolf Laban e Pina Bausch (1940-2009)? A Dança Contemporânea e seus precursores como Isadora Duncan (1877-1927) e Martha Graham (1894-1991)? Claro, isso é pedir demais da educação básica levando em consideração o peso desses assuntos, mas já que aprendemos as vertentes e os movimentos das Artes Visuais e seus principais artistas como o Expressionismo e os pintores Vincent van Gogh (1853-1890) e Edvard Munch (1863-1944), Fauvismo com Henri Matisse (1869-1954), Cubismo com Pablo Picasso (1881-1973) e entre muitos outros que vimos na aula de Arte no nosso tempo de escola, por que então não vimos os teóricos de Dança? E que tal também um pouco de conhecimento teórico nas Danças Urbanas por exemplo, que os estudantes tanto já ouviram falar? Um pouco da origem e prática de Frevo, Carimbó, Danças Afro-Brasileiras, rituais e Arte Indígenas, Ciranda, Quadrilha e muitas outras. Lembrando que estamos falando dessas danças para além da ilustração, voltadas para seus aspectos artísticos, históricos e sociais.

O que se esperou então desta pesquisa é que houvesse uma conversa com a escola, professores e estudantes para um melhor entendimento do processo de *ensinoaprendizagem* de Dança em Arte, um enfoque em que tipo de discussões poderão acontecer entre futuros professores de Arte que possam ou não ser licenciados em Dança para com a escola e seus estudantes.

CAPÍTULO II

2. DANÇA NO CURRÍCULO

Como já vimos, na lei 13.278 de 2016 dentro da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) temos a obrigatoriedade da Dança no ensino básico no componente curricular de Arte. Devemos, portanto, verificar o que dispõem os documentos que estabelecem como essa Dança deve ser trabalhada nas escolas, documentos como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como mostra a BNCC no capítulo de Arte no Ensino Fundamental, é proposta a interpretação de seis dimensões do conhecimento que “não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (Brasil, 2018, p. 194), são elas: criação; crítica; estesia; expressão; fruição e reflexão. Cada uma dessas dimensões define uma das etapas que incluem a prática da Arte na escola e como essas dimensões podem ser trabalhadas no intuito de formar pensadores e *fazedores* de Arte, onde os estudantes podem **criar** sua Arte, serem protagonistas do seu fazer artístico enquanto investigam e se desafiam nesse processo de emoções e ações, onde aprendem a **criticar** e serem **criticados** aos olhos da Arte que foi vivenciada e estudada a partir do conhecimento individual de cada estudante (Brasil, 2018)

Na **estesia**, por exemplo, os estudantes têm a experiência corporeativa do sentir, perceber e entender a experiência artística enquanto protagonistas da mesma. Os estudantes podem também começar a **expressar** o que entendem de todo esse processo artístico do qual estamos falando, praticar seus entendimentos dos elementos artísticos e produzir Arte, sozinhos ou não. Dessa forma eles passam a ter mais capacidade de **fruir** e **refletir** a Arte, num contexto de se sensibilizar, se emocionar e até de estranhar a Arte e também podem discutir a Arte, assim como discutem qualquer outro assunto escolar, suas possibilidades e interpretações diferentes. É claro, não podemos esquecer de que essas dimensões não são

hierarquizadas e nem possuem uma ordem de importância, abrindo possibilidades diversas para sua dinamização em sala de aula (Brasil, 2018).

O que permite melhor entendimento durante as práticas artísticas no ensino básico é a simetria invertida⁸, que para Andrade (2016, p. 93):

A simetria invertida na formação de professores em Dança, implica que, ao experimentar *no* corpo e *pelo* corpo o papel de aluno, o profissional passa a visualizar também sua ação como professor e pode ressignificar o seu papel como docente.

Entendemos então que a simetria invertida, pensar *o ensinar lembrando do aprender*, significa muito na hora de ensinar Dança em Arte, pois é um processo corponectivo, um processo *corpóreo cognitivo* onde lembrar de como foi minha experiência na posição de estudante, irá me ajudar muito na posição de Dança-educador – termo usado por Laban (1990, *apud* Trigo, 2020) –, pois poderei verificar o que me faltou e/ou o que posso aproveitar da minha experiência.

Ainda no que é estipulado pela BNCC sobre o componente curricular de Arte (e conseqüentemente suas linguagens artísticas) temos que:

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. (Brasil, 2018, p. 196)

Aqui percebemos, como dito anteriormente, a busca pela realidade do estudante, suas vivências e as manifestações culturais regionais que o estudante tem acesso. A Dança pode então se tornar interdisciplinar ou transversal dependendo da situação, ainda tentando evitar que caia no desentendimento de Dança Ilustrativa, estamos falando de uma Dança interdisciplinar ou transversal em que ela seja a protagonista da situação, e não um adereço para o propósito em que ela foi inserida. Ou seja, a Dança pode tanger diversas áreas do conhecimento, tratá-las corponectivamente e por meio de procedimentos metafóricos de forma que, a sua abordagem cause impacto e reflexão, as pessoas poderão então ver o poder da

⁸ “O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (Brasil, 2002, p. 30).

Dança e da Arte em seus aspectos políticos, sociais, culturais, estesiológicos e epistemológicos.

Quando a BNCC fala sobre as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 198) são citados os povos indígenas, e na região em que esta pesquisa se encontra temos a maior concentração de povos indígenas no país, cerca de 305.873 habitantes de diversas etnias de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 (FUNAI, 2022). Contudo, pouco se vê nas escolas da capital do Amazonas representatividade dos povos indígenas, tanto em representatividade de pessoas quanto em conteúdo de aulas, tanto que ainda é significativa nas escolas a abordagem da História do Brasil como sendo território descoberto pelos portugueses ignorando a presença dos nativos e os tratando como meros seres selvagens “desprovidos” de civilização, ao invés de um território rico em história e cultura das sociedades indígenas que foi invadido por colonos portugueses. Portanto, já conseguimos perceber aqui um dos pontos em que podemos discutir a melhoria da abordagem da Dança no componente de Arte nas escolas: a contextualização da história e memória dos povos indígenas, suas manifestações artísticas e culturais no passado e no presente.

Outra competência que a BNCC nos traz é o ato de

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (Brasil, 2018, p. 198)

Trazemos, por exemplo, a compreensão da Dança pela Arte do Cinema, mais conhecida como a Sétima Arte⁹, que adquire bastante destaque no auge do capitalismo com os filmes cheios de musicais e coreografias espetaculares. Portanto, a utilização de filmes em aulas de Arte, levando em consideração a Dança presente neles, traz alusão ao que se pede na competência da BNCC sobre cinema e tecnologias de informação e comunicação, o que valoriza muito o ensino da Arte já que atualmente os estudantes em sua maioria tem acesso à informação na palma da

⁹ Termo utilizado a partir da conceituação de Ricciotto Canudo, intelectual italiano que escreveu o “Manifesto das Sete Artes” que estabelece as sete artes clássicas, porém, deixando algumas das linguagens da Arte de fora, como Teatro, Fotografia e Arte Digital (ABRA, s.d.).

mão a qualquer momento por conta das novas tecnologias. Logo há uma expectativa positiva em integrar Dança e tecnologia nas aulas de Arte.

Como já vimos, a ludicidade dependendo da sua abordagem, pode sim ser uma boa ferramenta no ensino da Dança já que “experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (Brasil, 2018, p. 198) auxilia na concepção da Dança enquanto formadora de conhecimento, inclusive em temas transversais da educação como Cidadania, Empatia, Pluralidade Cultural, entre outros. “A brincadeira constitui e constrói corpos lúdicos e a Dança, corpos cênicos. Ambos dialogam, mas são diferentes mesmo sendo um só” (Andrade, 2016, p. 182), com a relação de corpo lúdico e corpo cênico entendemos que um influencia o outro enquanto é influenciado, atos que podem ser observados de maneira direta ou indiretamente nas aulas de Arte.

Ainda utilizando a mídia e tecnologias, podemos “Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade” (Brasil, 2018, p. 198), estimulando os estudantes a criarem senso crítico e de leitura de Arte.

E finalizando o que se pede em competências específicas dentro da BNCC para o componente de Arte no Ensino Fundamental, há o estímulo à autonomia, esperando-se que o estudante desenvolva habilidades como “a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes” assim como “Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo” além é claro de ter noções básicas para que seja possível “Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas” (Brasil, 2018, p. 198).

E todo esse desenvolvimento que se espera de um estudante de Ensino Fundamental são expectativas incríveis, há um interesse responsável para com o desenvolvimento artístico dos estudantes dentro da BNCC. Infelizmente não se vê muito o empenho das escolas ou do governo local em envolver tais medidas e metodologias no ensino de Arte, o que acaba nos trazendo aquele pensamento de “está bonito no papel, mas a execução não é das melhores”. Na teoria, a abordagem da Dança em Arte pode ser maravilhosa, pode gerar experiências fantásticas nas escolas, os adultos que passariam por tais experiências lembrariam seu tempo na escola com bons olhos para a Arte, com um discernimento artístico bem estabelecido

dentro de si, mas a prática da Arte, a abordagem da Dança em Arte está deixando a desejar.

Tratamos nesta pesquisa por exemplo, CETIs que são conhecidos por sua estrutura bem elaborada, salas de Dança, Música e auditório com palco e cortinas para apresentações de Teatro, laboratórios, onde seriam possíveis as aulas de Artes Visuais de pintura, artesanato ou escultura por conta das bancadas e as pias que facilitariam o manejo e limpeza de ferramentas e materiais como tinta ou argila, por exemplo. Vemos na realidade que as salas de Música estão faltando instrumentos ou sua isolação acústica está deteriorada, os palcos estão sem iluminação adequada para um auditório e as cortinas estão instaladas incorretamente ou estão todas desgastadas. Os laboratórios poucas vezes são liberados para aulas de Arte pois são apenas para os componentes de Biologia, Ciências Naturais, Química e Física, e a sala de Dança, *a menina dos olhos* dessa pesquisa, às vezes funciona como depósito de material indesejado pela escola, os espelhos e as barras laterais para aulas de Dança Clássica estão bem instalados, mas o material do qual o piso é feito por muitas vezes não é adequado para práticas de Dança. Quando não, a sala simplesmente não possui climatização de tão esquecida que é, e quando realmente um professor pensa numa prática para ser feita, precisa ser feita ou dentro das salas afastando as cadeiras e fazendo caber ali cerca de trinta estudantes ou mais para uma prática de Dança (o que é totalmente inviável), ou o átrio da escola é usado, cuja acústica não facilita a comunicação, e ainda pode atrapalhar as outras aulas que estão sendo ministradas. Enfim, temos muito o que discutir sobre a estrutura de um CETI e o que se espera desse modelo de instituição, o que veremos mais adiante nesta pesquisa.

Além de tudo isso, o que mais a BNCC determina em Arte para o Ensino Fundamental, neste caso os Anos Finais, dentro da Unidade Temática de Dança são os objetos de conhecimento “Contextos e práticas, Elementos da linguagem e Processos de criação” (Brasil, 2018, p. 206), nos quais estão inseridas as habilidades específicas, que para um melhor desenvolvimento do diálogo dentro desta pesquisa, levando em consideração expectativa e realidade, iremos discutir no quadro a seguir:

Quadro 1 – Discussão das Habilidades dispostas para Dança na BNCC

Objetos de conhecimentos	Habilidades	Discussão (fonte do autor)
Contextos e práticas	Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas	Ao pesquisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da Dança podemos trazer diferentes perspectivas de mundo, outras realidades para os estudantes. Por exemplo, é comum que ao se falar em Dança os estudantes pensem em danças populares e folclóricas mais conhecidas (Boi-bumbá, frevo, ciranda, entre outros aqui na região norte do país), Balé (normalmente só as meninas citam) e Danças Urbanas. Portanto é conveniente desenvolver outros assuntos como Dança Contemporânea e História das Danças Urbanas (que é pouco comentada e acaba se tornando apenas um conteúdo tecnicista).
Elementos da linguagem	Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.	Trazer ideias do que pode ser dança, o que é dançado, o que é improvisado, que o movimento cotidiano pode ser gatilho para alguma expressão artística é muito interessante, pois libera a criatividade para além do repertório já conhecido por cada indivíduo.
	Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	Os fatores de movimento elaborados por Rudolf Laban (1879-1958), tempo, peso, fluência e espaço, são de extrema importância para um primeiro contato com a Dança, explorar os fatores em suas subdivisões é o que atiza a exploração do corpo e suas capacidades na Dança, algo de fato valorizado pelos intelectuais dessa linguagem da Arte.
Processos de criação	Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Como já elaborado acima, tanger nas aulas as diversas linguagens da Dança e experimentar os fatores de movimento ajuda na criatividade, na elaboração de repertório próprio, o início de um estilo próprio de dançar, que pode ser

		trabalhado durante improvisações.
	Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	A ludicidade como bem sabemos é uma ferramenta bastante utilizada, que neste momento traz ideias de conteúdos que podemos trabalhar essa práticas e dinâmicas de composição em Dança a partir de, por exemplo, cultura indígena, afro-brasileira, portuguesa, entre outras.
	Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.	O que determinamos como elementos cênicos foram citados neste momento, trabalhar a construção de espetáculos e performances a partir de ideias de figurinos, iluminação, cenários e trilhas sonoras com certeza corrobora para um melhor entendimento da execução de uma apresentação artística, assim como os espaços que elas podem acontecer, um palco de um auditório, um teatro, o átrio da escola, uma praça, uma rua específica da comunidade em que se encontra a escola, lugares que a performance possa causar impacto no público. Ou seja, todos os aspectos de uma apresentação, de fato fazem parte da apresentação.
	Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.	Experiências pessoais e coletivas em Dança, podemos então abrir espaços para diálogo dentro da sala de aula, trabalhos que tragam essas experiências e a turma possa analisar e conversar sobre, dessa forma, ajudando na disseminação de conhecimento, elaborando dentro da escola um multiculturalismo essencial para um melhor aproveitamento das aulas de Arte.

Fonte: Brasil, 2018, p.206-207.

Conseguimos visualizar então o que a BNCC espera de um ensino de Dança em Arte no ensino fundamental, cabe a classe de professores de Arte estabelecer um vínculo com tudo isso. Infelizmente, levando em consideração estrutura das escolas,

gestão, incentivo e recursos, nem tudo aquilo que a BNCC estabelece pode ser realizado da maneira mais ideal possível, o que muitas vezes resulta em aulas de Dança improvisadas nos corredores das escolas, na quadra ou até mesmo dentro das salas de aula, e mesmo assim, o importante é não deixarmos os estudantes sem aulas de Dança. Queremos uma educação em Arte cada vez mais completa e satisfatória, por isso a problematização daquilo que de fato deveria estar sendo trabalhado durante a abordagem da Dança no componente curricular de Arte, para aqueles que estejam estudando para lecionar no ensino básico que tenham o entendimento de não se deixar levar pelas dificuldades da educação em Arte, e que priorizem a inovação e a luta por uma melhor valorização da educação em Arte e Dança.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

3.1. Quanto à abordagem

A abordagem desta pesquisa é de **cuinho qualitativo**, e foi preciso o uso desta abordagem para que fosse possível analisar com melhor precisão as opiniões dos professores e estudantes. Assim como ter um olhar crítico/analítico durante as observações realizadas durante o período de coleta de dados dentro das escolas de tempo integral, já que a abordagem de “pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” (Chizzotti, 2001, p. 78) geralmente são as que encaixam melhor nos parâmetros da proposta desta pesquisa.

Já que esta pesquisa visa a exposição de opiniões e argumentos acerca da abordagem da Dança no ensino básico, tanto quanto como a Dança está sendo entendida dentro do componente curricular de Arte, temos que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2001, p. 79). Portanto, a interação entre sujeito e objeto será estudada nesta pesquisa de maneira mais abrangente, humanizada e fenomenológica, para que nada passe despercebido acerca de como se dá, atualmente, a tal abordagem da Dança que tanto se fala nesta pesquisa.

3.2. Quanto à finalidade

A finalidade é de aspecto **exploratório** pois se dá a partir da investigação de dados e informações, opiniões e argumentos dos sujeitos estudados durante a pesquisa, que de acordo com Gil (2002, p. 41): “Estas pesquisas têm como objetivo

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.”, e de acordo com os passos elencados pelo mesmo para a pesquisa de finalidade exploratória temos:

- a) Levantamento bibliográfico; que ocorreu nesta pesquisa por meio de estudo de documentos oficiais envolvendo legislação e planejamento para a educação em Arte e Dança.
- b) Entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; foi o momento de entrevistas com os professores de Arte dos CETIs e os questionários com os alunos, em ambos os casos sobre suas vivências, dificuldades enfrentadas, expectativas e resultados obtidos.
- c) Análise de exemplos; que são os exemplos tirados das próprias entrevistas e questionários, além dos exemplos obtidos em estudos de documentos e demais trabalhos investigados na fundamentação teórica desta pesquisa.

Sendo assim, se fez necessária a utilização da finalidade exploratória para que fosse possível conseguirmos o máximo de informação de maneira humanizada e “de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p. 41), levando em consideração a devida validação e amostragem das diversas argumentações e opiniões obtidas no decorrer desta pesquisa.

3.3. Quanto à técnica

A técnica utilizada foi a de **Observação Participante**, que a partir de Lakatos e Marconi (2003, p. 194):

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.

Portanto, durante a pesquisa foram observadas as aulas de Arte dos CETIs escolhidos para que fosse possível verificar a abordagem dos assuntos elaborados pelos professores de Arte e observar também a reação dos estudantes, investigar

passivamente suas expectativas, sua realidade naquele momento. Digo de maneira passiva, pois:

O observador participante enfrenta grandes dificuldade para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado (Lakatos e Marconi, 2003, p. 194).

Consequentemente, durante a pesquisa, tanto professores quanto estudantes influenciaram o pesquisador, fazendo perguntas, pedindo opinião. Logo, tanto o papel de influenciado e influenciador foram investigados, assim como os impactos dessas ações na realidade das partes envolvidas, que podemos relacionar com o que Chizzotti (2001) fala sobre o sujeito-observador e sua relação com o processo de conhecimento e como ele pode significar ou ressignificar os acontecimentos que observa. Desse modo, justifico a interação mútua da produção e indagação do conhecimento trabalhado nesta pesquisa, tanto pela parte do pesquisador como da parte dos pesquisados.

3.4. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa em questão são:

- a) Professores de Arte: com a finalidade de relatarem e proporcionarem a observação de como se dá o processo de ensino de Dança em Arte, suas pretensões e resultados obtidos em sua metodologia.
- b) Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II: com a finalidade de investigar suas opiniões sobre as aulas de Dança em Arte, questionamentos e expectativas.

Para os professores, não foi levado em consideração se os professores são formados em Dança, mas sim sua abordagem desta. Assim, um dos critérios de exclusão é se o(a) professor(a) de Arte não é formado(a) numa das linguagens da Arte.

Em relação aos estudantes, o critério de inclusão foi apenas estarem matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II. Um possível critério de exclusão

também pode ser a não participação por qualquer motivo por parte do estudante nas aulas de Arte da escola.

O único critério de exclusão comum a todos foi, na verdade, o aspecto ético de não terem aceitado participar da pesquisa e, no caso dos estudantes, o não consentimento por parte dos pais. Sendo assim, a pesquisa foi aplicada de fato sem que houvesse a necessidade de um estudo prévio com o(a) professor(a) de Arte (desde que seja formado(a) em uma das linguagens de Arte) de cada escola e os estudantes das turmas mencionadas.

3.5. Local da pesquisa

Foram escolhidos dois Centros Educacionais de Tempo Integral para a realização da pesquisa: o CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo no bairro Educandos, situado na Zona Sul da cidade de Manaus e o CETI João dos Santos Braga no bairro Cidade Nova na Zona Norte da cidade de Manaus.

Foram escolhidas essas escolas, pois de acordo com o que vimos no primeiro e segundo capítulo, é esperado que essas escolas tenham aulas das quatro linguagens artísticas propostas pela BNCC pelo fato de terem uma carga horária de aulas maior e também por terem, presumidamente, estrutura apropriada, portanto espera-se ainda mais que essas aulas sejam de fato satisfatórias para os professores e estudantes.

3.6. Procedimentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa tivemos como passo inicial o envio do Projeto de Pesquisa para o Comitê de Ética para que fosse possível levar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos da pesquisa, levando em consideração que suas opiniões e participações no decorrer da pesquisa foram de suma importância, por isso a necessidade de passagem pelo Comitê de Ética.

Após aprovação em comitê e coletadas as assinaturas dos TCLEs, partimos para a etapa de entrevistas com os professores do componente curricular de Arte. As entrevistas tiveram como objetivo coletar as opiniões, críticas, questionamentos

acerca da abordagem da Dança em Arte, assim como conhecer a história daquele(a) professor(a) de Arte, suas experiências, expectativas e choques de realidade no ensino básico.

O próximo passo foi a aplicação de questionários em pelo menos duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II de cada escola, claro, tendo sido coletados previamente os TCLEs dos pais/responsáveis dos estudantes, assim como os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos estudantes, com a finalidade de não apenas ter procurado a permissão dos responsáveis, mas também humanizando a interação pesquisador e sujeito de pesquisa menor de idade, já que suas opiniões, expectativas e choques de realidade – assim como no caso dos professores – também se fizeram extremamente necessárias para a conclusão desta pesquisa.

3.7. Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos da pesquisa serão diários de bordo do pesquisador enquanto observador, questionários dos estudantes e registros das entrevistas com os professores por meio de gravador de voz.

3.8. Procedimentos de análise de dados

Para a análise de dados foi utilizada a técnica de **análise de conteúdo** que, de acordo com Weber (1985, p. 9 apud Bauer e Gaskell, 2008, p. 192), é “Uma metodologia de pesquisa que utiliza um conjunto de procedimentos para produzir inferências válidas de um texto. Essas inferências são sobre emissores, a própria mensagem, ou a audiência da mensagem”. Portanto, a análise de dados se deu de uma maneira qualitativa, levando em consideração que foram coletadas opiniões, críticas, expectativas e indagações de pessoas que passam a maior parte do dia dentro de escolas, inseridas num ambiente formador e fomentador de conhecimento e autocrítica.

Ou seja, a análise de conteúdo se fez necessária quando analisamos os dados coletados visando certas interpretações qualitativas que não seriam possíveis de outra maneira, em detrimento das interpretações quantitativas que não deixam

espaço para significações de entrevistas, questionários e textos lidos de forma mais fenomenológica e/ou epistemológica (Bauer e Gaskell, 2008).

Dessa forma, as categorias de análise que surgiram durante a análise de dados foram o caso da **não formação em Dança**, que vimos ao entrevistar os professores que possuem formação em outras linguagens artísticas que não a Dança. Temos também a relação da Dança e o **segundo bimestre** do ano letivo nas escolas. Surgiu também a categoria de **abordagens pedagógicas**, onde os professores entrevistados expuseram diversos relatos acerca de suas abordagens para a Dança na escola. Posteriormente há a categoria de qual seria o **ambiente ideal para aulas de Dança**. E na última categoria temos os resultados dos **questionários aplicados**.

Ainda sobre a análise de conteúdo, é também definida por Bardin (p. 42, apud Rocha e Deusdará, 2006, p. 11) temos que:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Logo, esta pesquisa dentro de sua etapa de observação-participante houve também a análise daquilo que se estuda, ao interpretar os dados chegando numa conclusão menos quantitativa e estatística e mais humanizada e exploratória dos fatos e informações coletadas.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o início da coleta de dados, como os locais de pesquisa já haviam sido mapeados, partimos diretamente para o passo de apresentação da pesquisa para a gestão das escolas CETI João dos Santos Braga e CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. Sendo assim, com os devidos documentos em mãos conheci a gestora Ida Laura ao visitar o CETI João dos Santos Braga, apresentei o trabalho e comentei sobre minha experiência de ter realizado meus estudos de Ensino Fundamental II naquela escola e que gostaria de realizar minha pesquisa ali. Primeiro tivemos uma conversa sobre como a escola está nos dias de hoje, a situação dos professores de Arte e sanamos dúvidas sobre o trabalho. Já no CETI Gilberto Mestrinho a situação foi mais rápida por conta de ser a escola onde realizei o Estágio Supervisionado Obrigatório. Sendo assim, já conhecia a gestora Larissa Barroso e demais profissionais envolvidos na gestão e coordenação da escola, o que facilitou o processo para iniciar a coleta de dados. Como mencionado no segundo capítulo, foi entregue aos estudantes das turmas selecionadas para participar da pesquisa o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para assinarem e levarem aos pais/responsáveis. Foi entregue também um comunicado sobre esta pesquisa explicando a mesma para que autorizassem seus filhos a participarem juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para as entrevistas as gestoras apontaram quais eram os professores de Arte das escolas e solicitaram que a coordenação informasse quais eram os Horários de Trabalho Pedagógico (HTP)¹⁰ dos professores, para que, ao entrar em contato com o(a) professor(a), fosse possível agendar um momento mais adequado para ele ou ela participar da coleta de dados.

Os resultados obtidos foram bem diversos quando falamos dos questionários com os estudantes. Já nas entrevistas com os professores de Arte é que podemos observar alguns pontos em comum nas respostas. O processo todo foi bem dinâmico

¹⁰ Horário de Trabalho Pedagógico ou HTP faz parte da carga horária de trabalho de um professor que condiz ao momento separado para planejamentos, correção de atividades, lançamento de notas, entre outras responsabilidades da profissão de professor realizadas fora da sala de aula.

e interessante, era de se esperar que alguns alunos demonstrassem certo desinteresse no assunto e não respondessem às perguntas do questionário com uma riqueza de detalhes, mesmo assim responderam todas as perguntas, tendo claro as exceções, os alunos que detalhavam e relatavam suas experiências pessoais e expectativas quanto ao ensino da Dança em Arte com maior desenvolvimento em suas respostas, que era o que se esperava da coleta de dados desse trabalho.

Sendo assim, 111 alunos do Ensino Fundamental II responderam ao questionário, divididos por Escola, da seguinte forma:

- **Centro Educacional de Tempo Integral João dos Santos Braga:** 59 alunos do 9º ano, sendo 12 rapazes e 16 moças da turma 01 (total de 28 nessa turma) e 18 rapazes e 13 moças na turma 02 (total de 31 nessa turma).
- **Centro Educacional de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo:** 52 alunos do 9º ano, sendo 12 rapazes e 13 moças da turma 03 (total de 25 nessa turma) e 12 rapazes e 15 moças na turma 04 (total de 27 nessa turma).

Era esperada uma quantidade maior de alunos por turma, entretanto, como o período de coleta de dados coincidiu com o final do 4º bimestre do ano letivo e com os Jogos Escolares do Amazonas (JEAs) as salas de aula não contavam com 100% de presença dos alunos, já que alguns já tinham obtido nota suficiente para passar de ano e outros estavam participando dos jogos escolares.

Com os professores de Arte, que foram dois em cada CETI, totalizando 4, apenas 3 concordaram em participar da entrevista semiestruturada com auxílio de um gravador de voz, um do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e os outros dois do CETI João dos Santos Braga¹¹. Cada entrevista foi singular, rendendo informações muito interessantes sobre o ensino de Arte, graças a entrevista semiestruturada que abre espaços para perguntas e assuntos improvisados.

¹¹ Neste capítulo será utilizada para o CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo a sigla CGM e para o CETI João dos Santos Braga a sigla CJS. Também serão utilizadas abreviaturas para os professores, sendo PROF CGM para a professora de Arte do CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e PROF CJS1 e PROF CJS2 para os professores de Arte do CETI João dos Santos Braga.

Logo na coleta de dados já foi possível observar, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, respostas e relatos que, durante a etapa de análise, puderam ser constatados mais abaixo em subcapítulos que denominamos “categorias de análise”. Temos o caso da **não formação em Dança**, que vimos ao entrevistar os professores que possuem formação em outras linguagens artísticas que não a Dança, e o diálogo em torno deste tema rendeu alguns pontos que serão abordados mais adiante. Temos também a relação da Dança e o **segundo bimestre** do ano letivo nas escolas e o porquê de a Dança normalmente estar atrelada ao segundo ou às vezes ao terceiro bimestre, fato que foi possível constatar a partir dos comentários dos professores entrevistados acerca do planejamento para a unidade temática de Dança e os documentos que se embasam para tal planejamento. Temos também a categoria de **abordagens pedagógicas**, onde os professores entrevistados expuseram diversos relatos acerca de suas abordagens para a Dança na escola, suas preocupações e estratégias para um bom aproveitamento dessa unidade temática. Mais adiante trazemos a discussão acerca de qual seria o **ambiente ideal para aulas de Dança**, onde as entrevistas nos mostraram como os professores exploram o espaço físico da escola pela Dança, e ainda certas dificuldades observadas. Na categoria de resultados dos **questionários aplicados** com os estudantes explanamos as perguntas e respostas organizadas por ordem de similaridade. Ainda tivemos uma questão cujas respostas surpreenderam, que no caso as expectativas eram totalmente opostas ao resultado obtido, ao relatarem no questionário que a unidade temática de Dança é trabalhada mais no componente curricular de **Arte do que no componente de Educação Física**, o que é um ponto positivo para o ensino da Dança em Arte. Podemos confirmar e escolha dessas categorias de análise com auxílio do Apêndice A – Transcrição das entrevistas aplicadas aos professores de Arte, onde podemos visualizar as perguntas realizadas e respostas obtidas durante as entrevistas.

4.1. Não formação em Dança

Uma das perguntas da entrevista realizada conta com respostas sobre qual a formação desses professores, a fim de entender sua jornada enquanto educador, suas áreas de interesse e afins. Sendo assim, a professora de Arte do CGM tem a formação de Licenciatura em Artes Visuais, especialização de Psicopedagogia e o

Mestrado PROFARTES¹² em andamento, a mesma está atuando como professora de Arte há 12 anos. O professor de Arte do CJS tem a formação de Licenciatura em Música e especialização em Artes Visuais e está atuando como professor de Arte há 12 anos também. A outra professora de Arte do CJS tem a formação de Licenciatura em Artes Visuais e está com uma especialização em andamento em Educação Artística, voltada para as áreas de Dança, Música e Teatro, além de estar atuando como professora de Arte há 4 anos. Entramos em vários assuntos pedagógicos durante a entrevista e entre eles comentamos sobre essa *não formação em Dança* (Apêndice A) e o impacto disso no trabalho do educador quando chega a hora de dar aula com a unidade temática de Dança. Sobre isso, a PROFCEGM fala:

Eu escolhi tentar me adaptar, na verdade prefiro dizer que mantive a minha curiosidade interior. Minha formação é em Artes Visuais, sou bem consciente disso, minha base sempre é essa questão [...] de migrar pra cores, tintas, isso faz parte de mim. Mas eu sempre que possível vou tentando aprender um pouco mais sobre as outras linguagens.

E isso levando em consideração o tempo que é gasto em “tentar aprender um pouco mais sobre as outras linguagens”, o professor que realiza esse tipo de feito está se doando de uma maneira muito valorosa para as Artes, pois na universidade, como bem sabemos, temos a formação em uma única linguagem das Artes, ao contrário de alguns outros componentes curriculares em que a sua primeira graduação já é o suficiente para começar a lecionar. O professor de Arte se vê nesse papel de sempre estar procurando aprender mais (claro, qualquer profissão exige um pouco disso), onde é exigida uma certa polivalência que pressiona os professores e os faz até às vezes se sentirem impotentes durante o ato de ensinar Arte. O que corrobora com isso é a fala da PROFCEGM: “*Mas eu não gosto da ideia de ser polivalente, porque é limitador demais dizer que nesse tempo todo eu tenho domínio das quatro, cinco, seis e possíveis linguagens*”, ainda assim, como a mesma comentou, a curiosidade a motiva, fazendo com que ingressasse até numa Escola de Samba para ter mais contato com música e coreografia, fez cursos de instrumentos musicais, cursos de formação continuada na área da Dança, entre outros.

¹² Mestrado Profissional em Artes, voltado exclusivamente para Professores de Arte da rede básica pública de ensino. Este programa tem sede na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e, no Amazonas, é realizado pelas parcerias entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Quando perguntada se ela tinha alguma experiência não formal com o ensino ou prática de Dança ela **comentou sobre ter feito algumas oficinas** de Dança de Salão, mas que infelizmente não conseguia se manter por muito tempo por conta do cansaço e por conta de outros planos pessoais, como o mestrado, por exemplo.

Já o PROFCJS1 também comenta sobre essa experiência não formal em Dança ao compartilhar o fato de que **já participou de algumas oficinas de Dança**. Além disso ele sempre acompanha as mostras e atividades de Dança da escola para ter mais contato e entendimento dessa linguagem, mesmo as atividades de Dança realizadas de forma independente pelos alunos como os projetos e grupos de dança liderados pelos próprios alunos.

A PROFCJS2 explica que suas experiências não formais são voltadas para a participação em projetos comunitários e Organizações Não Governamentais (ONGs), experiências essas voltadas para diversas temáticas artísticas que não só as Artes Visuais. Ela complementa dizendo que abordava a fruição artística nesses espaços que se demonstravam necessitar dessa fruição.

Percebemos então a partir da entrevista que uma das respostas mais frequentes é a de ter participado de oficinas ou aulas avulsas de Dança. Como é possível constatar também, não é tão fácil assim administrar o tempo de educador de escola de tempo integral e ainda **tentar ser polivalente** – outra coisa bastante comentada durante as entrevistas – e ministrar aula de quatro unidades temáticas que na verdade possuem cada uma delas, formações de nível superior, o que dificulta em níveis consideráveis o padrão ideal de abordagem de cada uma. Portanto, mesmo que os professores tentem criar cada vez mais repertório, adquirir experiências pessoais, frequentar oficinas, etc., eles dificilmente irão assumir que possuem domínio das quatro linguagens artísticas, e não é uma constatação feita na pesquisa, mas sim os próprios participantes da pesquisa confirmaram possuir essa preocupação.

Sendo assim, a **não formação em Dança** é um obstáculo para a melhoria da abordagem ideal para a unidade temática de Dança no componente curricular de Arte. Contudo, tal componente trabalha as quatro linguagens artísticas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, independente da formação do educador, as outras três unidades temáticas ficarão com certa defasagem ao contrário da linguagem em que o educador tenha formação. Entretanto, ao continuar a leitura deste capítulo podemos estabelecer e perceber com os resultados obtidos

nas entrevistas relações, metodologias e estratégias para um melhor aproveitamento da unidade temática de Dança independente da formação do educador.

4.2. Dança no segundo ou terceiro bimestre

Quando perguntado aos professores entrevistados todos confirmaram a separação de unidades temáticas do componente curricular de Arte entre os quatro bimestres do ano letivo. Conseguimos elencar então a seguinte organização: 1º Bimestre – Artes Visuais; **2º Bimestre – Dança**; 3º Bimestre – Música e 4º Bimestre – Teatro. Isso de acordo com a professora do CGM que durante a pergunta “Ao realizar seus planejamentos de aula, como você pensa a inserção da Dança na sua metodologia do ensino de Arte?”, comentou que a proposta curricular e pedagógica do Ensino Fundamental propõe essa dinâmica de colocar cada unidade temática em um determinado bimestre para a melhor organização do educador, não só ela, mas os outros professores relataram a mesma coisa, onde entendemos a recorrência dessa constatação entre os professores de Arte. O ato de a Dança ser colocada no segundo ou no terceiro bimestre – como foi possível observar também no planejamento dos dois professores do CJS – pode ser vista como uma estratégia escolar por coincidir com as festas juninas e festivais folclóricos que ocorrem nos meses de junho, julho e agosto.

Assim sendo, a Dança acaba sendo trabalhada no seu aspecto ilustrativo, termo este trabalhado anteriormente nesta pesquisa por meio da obra de Pinto (2015) onde conseguimos entender que a Dança Ilustrativa tem a finalidade de entretenimento sem a devida contextualização de aspectos intelectuais inerentes da Dança enquanto área de conhecimento. Podemos citar as práticas escolares das danças de quadrilha e ciranda como exemplos. Novamente, os aspectos aqui citados como desentendimentos em Dança (Pinto, 2015) não são, necessariamente, uma aversão que temos. Pelo contrário, a transição e moderação desses aspectos é que pode produzir um processo de *ensinoaprendizagem* versátil e eclético. Ou seja, as quadrilhas e cirandas são essenciais na cultura amazonense, não nos fazendo pensar em nos desprender dessas práticas nas escolas, mas sim de nos apropriarmos delas como parte da produção e fruição em Arte na escola, de maneira crítica e criativa, tentando ao menos fugir da reprodução de coreografias pré-existentes ou prontas de

outros grupos e companhias de danças folclóricas. O PROFCS1 também citou a utilização das festas juninas como *pontapé* para trabalhar as Danças Populares e Danças Folclóricas, na parte mais prática, pois o mesmo comenta que durante as aulas teóricas ele costuma desenvolver os assuntos de história, fundamentos e conceitos da Dança.

4.3. Abordagens pedagógicas a partir da BNCC de acordo com os entrevistados

No desenrolar das entrevistas, quando falamos dos recursos documentais utilizados para planejamento, conversamos bastante sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são alguns dos documentos basilares para se pensar a educação básica, logo, foi confirmado que é uma resposta comum entre os professores **a utilização da BNCC e a proposta curricular do Estado**, além de também fazerem uso de recursos documentais cedidos pelas escolas. Durante o diálogo, o PROFCS1 estabelece uma relação entre os documentos acima citados juntamente dos livros didáticos, onde ele elenca uma linha cronológica de Dança, desde a era pré-histórica com os movimentos corporais retratados nas pinturas rupestres, passando pela arte egípcia, suas pinturas misteriosas e as figuras humanóides em poses excêntricas, chegando até ao contexto artístico e cultural grego, moderno e posteriormente o contemporâneo. Ele comenta também que utiliza muitos livros relacionados à arte contemporânea e clássica, que falam sobre Dança Clássica, os balés de repertório. Além disso, o PROFCS1 também utiliza recursos como filmes para os alunos fazerem uma relação visual da Dança além da corporal durante as aulas práticas, filmes como *Cisne Negro* (filme de 2010 do diretor Darren Aronofsky), citado pelo professor entrevistado, que contém cenas com músicas e coreografias do balé de repertório *O Lago dos Cisnes* do compositor Piotr Ilitch Tchaikovski e dos coreógrafos Vladimir Begitchev e Vasily Geltzer.

Já a PROFCS2 traz algo muito importante quando fala de quais recursos documentais ela utiliza, além da BNCC e do referencial amazonense. A professora em questão utiliza como guia de suas metodologias e planejamentos as obras de Ana Mae Barbosa, uma das pessoas mais importantes no contexto educacional brasileiro

no quesito de arte-educação. Contudo ela comenta que um dos obstáculos de trabalhar o que se pede na BNCC, no referencial e de seguir a metodologia da Ana Mae Barbosa, é o fato de que no Ensino Médio os estudantes estão muito focados no vestibular, o que acarreta uma certa perda de interesse nas Artes. Além disso, a Escola e os outros professores sempre ficam relembrando que o Ensino Médio deveria estar focado no vestibular, então a professora relata que algumas vezes simplifica suas aulas ou abre mão de certos projetos por terem a possibilidade de, em algum momento, entrar em conflito com os estudos para os vestibulares.

Outro detalhe que foi possível observar quando falamos sobre como a Dança é inserida no planejamento, é que a PROFCEGM elencou alguns assuntos para se trabalhar o ensino da Dança no Ensino Fundamental II (de maneira teórica ou prática): expressão corporal, composição coreográfica, a contextualização da transição da Dança Clássica para a Dança Moderna, Dança de Salão, a questão do eurocentrismo na Dança e também as Danças Afro-brasileiras. Ela comentou que além disso também pensa sempre em trazer esses assuntos para as experiências individuais dos estudantes, pensando no que eles já conhecem ou que já tiveram contato.

A PROFCEGM explicou que apenas um ou dois documentos não são suficientes para montar ou começar a pensar o ensino da Dança na escola, pois não podemos ter poucas referências. Do contrário, podemos entrar no âmbito dos desentendimentos em Dança (Pinto, 2015) e assim desenvolver certas deficiências ou incongruências nas aulas de Dança, gerando às vezes o entendimento de que as aulas de Dança são recreativas ou apenas folclóricas a depender do recurso documental utilizado, por exemplo. Em contrapartida, também não podemos fazer uso apenas dos materiais mais complexos como improvisação sem utilização de referência sonora, composição coreográfica ou balé clássico que para aulas de Dança em Arte na escola que acontecem uma só vez por semana – dificuldade apresentada de maneira recorrente pelos entrevistados – seria muito complicado realizar uma única aula concisa só desses assuntos citados, por terem certa complexidade de execução e necessitarem de uma experiência introdutória anterior em Dança. Marques (1997, p. 25) comenta que

a seleção dos conteúdos para uma aula de dança, assim como a elaboração de um planejamento, tornam-se incompatíveis com o que tradicionalmente aprendemos nos cursos de didática e prática de ensino, ou seja, as "listas de conteúdos por série e faixa etária" e o planejamento "em colunas". Ou seja,

a pluralidade das conexões artístico-educativas possíveis em dança não seriam viabilizados somente pelas estratégias e métodos escolhidos pelo artista-docente, mas, relacionados a eles, também implícitas na escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos(as).

A autora ainda discute após essa afirmação uma relação articulada entre educador e educando durante a seleção de conteúdos para as aulas de Dança, uma relação dialogada a partir das vivências e contextos sociais a fim de propiciar um melhor ambiente para o entendimento da Dança e da Arte em si, em seus aspectos de *escrita e leitura* em Dança (Marques, 1997). A *escrita e leitura* em Dança a que me refiro seria, respectivamente, o ato de produzir e interpretar a Dança pela Arte, um entendimento do fazer e apreciar as práticas educacionais voltadas para a Arte, levando em consideração que tais práticas não perdem valor artístico ou complexidade apenas por estarem inseridas no ambiente escolar. Ainda em Marques (1996, apud Marques, 1997, p. 25), ela propõe um **contexto de dança** que

ao contrário de ser um "objetivo a ser atingido", ou um "tema a ser desenvolvido", é o interlocutor das práticas artístico-educativas que possibilitam uma inter-relação multifacetada entre corpos, movimentos, mentes, histórias de vida, pessoas, conteúdos específicos da dança presentes tanto nas instituições de ensino como em seus espaços de ação sócio-cultural. Ou seja, o contexto é aquilo a ser trabalhado, compreendido, desvelado, desconstruído, problematizado e transformado por processos artístico-educativos.

E teria entendimento melhor ou mais resumido para se apropriar durante um planejamento das aulas de Dança em Arte do que o acima citado? Claro, se o objetivo for a humanização do ensino de Arte na escola, valorizando tanto o contexto biopsicossocial dos estudantes, quanto o valor da Arte e o valor do professor de Arte. Como a própria autora comenta, separar conteúdos por faixa etária nem sempre funciona no componente curricular de Arte, pois as vivências escolares nem sempre são as mesmas, o planejamento muda de escola para escola, de Ensino Fundamental para Ensino Médio. Existem alguns estados brasileiros que inclusive nem estabelecem o ensino de Dança como obrigatório no Ensino Médio, outros estados estabelecem obrigatoriedade somente em alguns dos três anos do Ensino Médio (Diniz e Darido, 2019).

Portanto, como separar conteúdos por ano ou faixa etária se um aluno que veio de outra escola pode não ter tido as experiências “esperadas” pelo o que determina o currículo? Por isso essa ideia mais articulada para a seleção dos

conteúdos, “entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelo/do aluno(a)” (Marques, 1997, p. 25). Bem como a PROFCEGM fala de quando chegou a trabalhar em suas aulas temas voltados para as mídias sociais e as tecnologias, e as danças e demais manifestações artísticas presentes nessas plataformas e veículos de informação/comunicação, temas esses que estão em alta entre a comunidade de estudantes atualmente. São aspectos do dia a dia desses estudantes que, quer queira quer não, são aspectos que podem ser usados como mecanismos dentro de um planejamento de aula de Dança em Arte.

Mesmo fora da linguagem artística de seu domínio, todos os professores entrevistados comentaram com bastante frequência ao longo do diálogo que realizam muitas atividades voltadas para a Dança, não necessariamente atividades dentro das aulas como tarefas ou avaliações, atividades dentro da escola como projetos ou atividades extracurriculares, onde alunos de turmas diferentes pudessem participar e praticar juntos.

Além disso, o PROFCEJS1 ao responder sobre o questionamento se há incentivo e aceitação do ensino de Dança na escola ele expõe que sim, e muito. A escola CEJS possui muitos projetos e programações de Dança, principalmente no Ensino Médio. O PROFCEJS1 trabalha apenas no ensino fundamental, e a PROFCEJS2 é que trabalha no ensino médio, e os dois descrevem com bastante afeto e ânimo as atividades de Dança que a PROFCEJS2 elabora no ensino médio, que trazem ótimos resultados ao longo do ano para a escola. Um dos frutos dessas atividades é inclusive o fato de uma das alunas da escola ter criado um clube de Danças Urbanas, onde essa aluna é responsável por coreografar e ensaiar as apresentações desse clube. Porém, o PROFCEJS1 comenta também sobre as dificuldades de envolver todos os alunos de uma turma – e aqui tanto a PROFCEJS2 quanto a PROFCEGM relataram a mesma dificuldade – para uma atividade artística por conta da falta de afinidade com determinada linguagem artística por parte de alguns deles, portanto mobilizar toda a turma é um obstáculo.

Pra ser um professor de Arte e trabalhar a prática [...], sempre é um desafio a gente poder trabalhar utilizando alguma modalidade da Arte, como Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro, sempre é um desafio porque como falei, nós não estamos trabalhando com um grupo específico. Por exemplo, se eu fosse professor de uma escola de Dança, o que ia acontecer, as pessoas que seriam os meus clientes, os meus alunos, seriam pessoas que iriam me procurar pra estudar a Dança.

Acima temos a fala do PROFCS1 ao ser perguntado sobre as dificuldades de ser um professor de Arte e ter que ensinar a Dança. Ele comenta que **às vezes é complexo conseguir envolver a turma toda para alguma atividade em específico**. Para tentar superar esse obstáculo ele apresenta uma de suas estratégias que é a de pensar suas aulas a partir da demanda de cada turma, se uma turma tem bastante demanda por aulas de Dança, ele aborda com mais riqueza de experiências teóricas e práticas a Dança, o mesmo acontece se tiver uma demanda maior de Música, Teatro ou Artes Visuais. Já que de acordo com ele, tem alguns alunos que se identificam com algumas dessas linguagens, e dessa maneira ele planeja as mostras, aberturas de eventos escolares, seminários, entre outros. A PROFCS2 durante a mesma pergunta explica que trabalha “a teoria, os princípios, como surgiu, origem, qual a finalidade, qual a importância” assim como a prática da Dança também.

A PROFCSGM comenta que antes de atuar na escola em que hoje se encontra:

Me incomodava quando a gente tinha evento na escola e lá iam fazer trabalhos, vamos montar coreografia, copia do YouTube e apresenta. [...] Eu não aceitava 100% daquela dinâmica de repetição. Porque pra Educação Física, isso no meu conceito na época, você tinha aquele jogo do movimento pro exercício, despertava o músculo, mas não é como jogar um futebol. [...] Os meninos (estudantes) praticavam dança repetindo incansavelmente, você vê aqui no *hall* grupos e grupos descendo pra ficar copiando do celular.

Para Marques (1997, p.24) “as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo”. Aqui podemos perceber uma linha de raciocínio onde a Dança pode entrar na escola como uma prática/ambiente de aprendizado aprisionador, como a própria autora usa de exemplo, as “festinhas de fim-de-ano” (Marques, 1997, p. 24) podem denotar esse aspecto. Se as características biopsicossociais da Dança fossem trabalhadas nesses momentos de maneira concisa e coerente, talvez com auxílio de metodologias ativas¹³, poderíamos evitar este aprisionamento do pensamento intelectual, crítico e artístico nos estudantes. Se assim o fosse, as festas juninas, festas de fim de ano e os feriados (dia das mães, páscoa, dia dos pais, dia dos povos

¹³ Quando falamos de metodologias ativas estamos nos referindo as abordagens pedagógicas onde o estudante seja capaz de protagonizar ou tentar protagonizar seu próprio processo de *ensinoaprendizagem* ao lidar com situações reais, planejar e aplicar soluções em problemas encontrados.

indígenas, dia da consciência negra, etc) poderiam ser momentos muito mais proveitosos do que são hoje em dia, em termos de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão¹⁴ da Dança e da Arte em si dentro do contexto escolar. Apesar disso, algumas das respostas obtidas na entrevista recorrem à utilização das festas juninas e das quadrilhas como ferramentas para trabalhar a Dança, como já mencionado anteriormente não sendo a melhor das abordagens, não deixa de ser de fato uma abordagem válida.

E voltando para a fala da PROFCEGM, ao finalizar sua inquietação a professora ainda falou algo que é um entendimento muito válido dentro da Arte: “Se nem desenho copia mais, como que dança copia?”, dando a entender que o ensino e a prática de desenho hoje em dia trabalham mais o pensamento crítico, construtivo e criativo dos estudantes, sendo assim, a Dança poderia seguir o mesmo rumo, não?

As práticas de Dança, ensaios, apresentações, construções crítico-reflexivas, composições de cena e afins, isso tudo dentro da sala de aula e somente com a carga horária de Arte, que sendo só uma hora ou 40 minutos em escolas de ensino regular nem sempre é o ideal, ainda mais levando em consideração que as salas de aulas por muitas vezes contam com 40 alunos matriculados. Onde todos os professores concordaram em similaridade de respostas que **40 é uma quantidade considerável de alunos para conduzir** e para conseguir aplicar uma metodologia que agrade, abrace e seja entendida por todos. Hoje em dia, nos CETIs é comum até que os professores cedam seu tempo ou parte dele como comentado pelos professores como uma prática comum em suas rotinas de trabalho, para que os alunos possam ensaiar para apresentações. O que é muito interessante pois abrir esse espaço para as atividades artísticas escolares pode ser o primeiro passo para um ideal escolar que, a depender de como os outros professores respondam e interajam com a cena artística pedagógica da escola a partir de seus componentes curriculares, talvez possa haver um diálogo entre estes componentes, uma interdisciplinaridade e uma interação mais fluida da escola com a Arte. O fato de que isso pode acontecer nas escolas é algo muito significativo para que os estudantes possam ter a chance de aproveitar todas as oportunidades que lhes forem ofertadas dentro das escolas, assim essas escolas poderiam formar bandas, corais, companhias de dança ou teatro e

¹⁴ Seis dimensões do conhecimento de acordo com a BNCC para o componente curricular de Arte no Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

grupos de desenho/pintura, assim como muitas escolas possuem grupos de estudos extracurriculares focados em literatura, redação, aritmética, geometria, entre outros.

Marques (1997) define uma estratégia para nortear o processo de *ensinoaprendizagem* pela/na/da Dança (como a mesma costuma redigir). Essa estratégia consiste em estabelecer “grupos de conteúdo da dança” como diz a autora (Marques, 1997, p. 24) que seriam: contexto da dança; texto e sub-texto de Dança. Assim, seria possível elaborar uma aula de Dança coerente, mais fluida e devidamente contextualizada. De acordo com a autora o **contexto da dança** “inclui os elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia” (Marques, 1997, p. 24). Os **textos** seriam o que conhecemos como estilos ou linguagens da Dança, e o **sub-texto**¹⁵ seria o movimento ou a construção do movimento, suas características ou por exemplo, a relação entre os quatro fatores de movimento ou demais estudos definidos por Rudolf Laban.

Podemos fazer essa distribuição dos grupos de conteúdos da dança analisando o que a PROFCEGM também comentou durante a entrevista, dizendo que no Ensino Médio ela ministrou aulas de valsa para os formandos poderem fazer a dança do baile de formatura. Mesmo os alunos do Ensino Médio sendo um pouco mais introvertidos quanto às atividades práticas, muitos a agradeceram no dia da formatura, pois sem a base da valsa – nas palavras da própria “a composição, o tempo, a pulsação” – eles não conseguiriam fazer um baile de formatura do jeito que eles queriam. Observamos então que mesmo contra a natureza introvertida dos alunos eles entenderam a **tradição social de praticar a dança em uma cerimônia social** (contexto da dança), e que além disso foram capazes de entender que a **valsas** (texto) possui características próprias, **como o tempo em 3/4, os passos em pares, contratempos, entre outros** (sub-texto).

¹⁵ Tanto o conceito de **textos** quanto o conceito de **sub-textos** aqui referidos foram definidos por Preston-Dunlop (1992, apud Marques, 1997, p. 24).

4.3.1. As abordagens em diferentes estilos de Dança

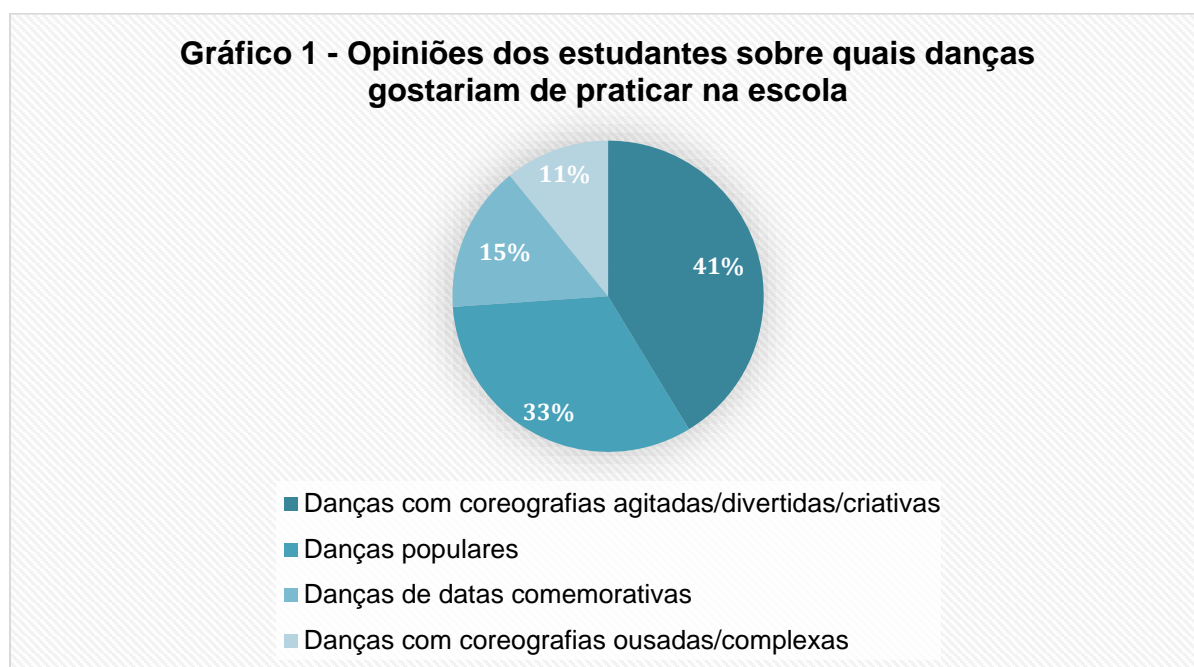
Durante as entrevistas com os professores foram observadas diversas situações e experiências pessoais de cada professor onde eles comentam sobre como é lidar com cada estilo de Dança, como a Dança Clássica que majoritariamente apenas as moças se interessam, ou as Danças Urbanas que apenas os rapazes se interessam. E ainda tem o caso da relação da religião com a dança. A PROFCEM comenta que já foi preciso realizar um momento apenas de Dança Gospel, pois as outras danças eram consideradas mundanas pelos pais de alguns estudantes, dando às vezes até alguns conflitos quando os pais sabiam que os alunos participavam das atividades de Dança na escola. Infelizmente isso não é um problema recente, em 1997 Marques (1997, p. 22) já falava sobre isso:

Arte ainda é em muitos casos sinônimo de excentricidade, de loucura. Uma dança que não seja codificada (como o ballet, o flamenco, uma dança folclórica), para os desavisados, está relacionada à “suruba”, à uma quase libertinagem, à irracionalidade.

Ou seja, a Dança ainda é vista, mesmo depois de mais de 20 anos dessa afirmação, como uma “irracionalidade” no contexto escolar. Os professores, por sua vez acabam sacrificando muitos aspectos de sua metodologia para se encaixar nos padrões do que é “aceitável” para os pais/responsáveis dos estudantes. É muito comum até que as quadrilhas quando praticadas em todo seu contexto caipira e interiorano (ou no contexto mais atual (como as quadrilhas cômicas que utilizam ritmos como funk ou forró misturados ao ritmo característico das festas juninas) sejam desprendidas do nome de “quadrilha” ou “festa junina” pela sua libertinagem e findam sendo chamadas de “festas sociais” ou “danças sociais” para que sua prática seja aceitável dentro do contexto escolar.

Em contrapartida ao movimento gospel na Dança na escola, também podemos observar o movimento do funk, que é um estilo de música e dança muito presente nas escolas, onde os professores comentam que não conseguem encontrar outras alternativas para chamar atenção de seus alunos para a Dança. Então, vez ou outra o assunto escolhido para as aulas é o funk, ou danças presentes em redes sociais como Instagram e TikTok, e até outras danças um pouco menos apropriadas para a escola – mas que talvez, a depender da metodologia, podem ser trazidas para

a escola – como podemos observar no gráfico abaixo sobre a opinião expressa pelos estudantes no questionário aplicado.



Fonte: de autoria própria, 2024.

Dentre as Danças Populares citadas pelos estudantes temos a capoeira, o funk e até o forró “de galeroso” como é chamado. Sabemos que alguns desses são os ritmos que mais estão em alta entre os jovens hoje em dia, funk, forró “de galeroso”, brega funk, entre outros semelhantes. Entretanto essas danças costumam vir acompanhadas de letras inapropriadas para os alunos, ou é o que estamos acostumados a presumir, quando na verdade muitos artistas já começaram a utilizar esses ritmos musicais para produzir letras mais acessíveis para os diversos públicos.

Podemos relacionar o que foi elaborado no parágrafo anterior com o que explana Brazil e Marques (2012, p. 120) quando comentam o seguinte:

Os estudantes trazem arte para escola o tempo todo. [...] A arte dos estudantes está sempre presente: está na forma como se vestem e como se movimentam; está no que falam, no que comentam, cantam e escutam; está no gesto, no traço, numa cor ou num ritmo; está numa palavra, frase ou gíria.

Ou seja, a Arte que os estudantes trazem para a escola deve sim ser valorizada e aproveitada, qualquer indivíduo tem habilidade suficiente para *escrever e ler* em qualquer uma das linguagens artísticas. Em nosso papel de educadores

podemos sim fazer bom uso das bagagens *sociohistóricoculturais* dos alunos, basta realizar um bom planejamento dos recursos e metodologias ao interagir com essas bagagens que eles trazem para as escolas, bagagens essas há muito ignoradas.

O PROFCS1 ao falarmos sobre as atividades realizadas e quais danças eram trabalhadas ele expõe o fato de que já realizou algumas dessas atividades, envolvendo os mais diversos temas: Danças Populares e Folclóricas que é o de praxe; Danças Urbanas; e até mesmo a Dança Clássica. “Era variado, não tinha um período da Dança ou um tema específico, mas era aberto a escolha deles (os estudantes), e era muito legal e muito bem aceito pela escola”. Os entrevistados comentam que elaboraram mecanismos para identificar quais assuntos dentre os previstos no currículo os alunos gostariam de trabalhar com mais ênfase e criatividade no componente curricular de Arte, às vezes por meio de um sorteio, às vezes por meio de votação ou até mesmo a partir da demanda. O sorteio é um dos mecanismos presentes no ensino médio de acordo com a PROFCS2, já que os estudantes estão um pouco mais cansados e desmotivados a tentar algo novo, assim, não precisando de uma votação ou demanda, o que é uma boa escolha, já que se fosse pela escolha do ensino médio eles não teriam aulas práticas de Arte. E isso é uma questão bastante delicada, o que será que poderia ser feito para que mesmo durante o ensino médio os alunos criem vontade de estudar as linguagens da Arte? Isso é uma questão para outra pesquisa, aqui por enquanto retratamos apenas o Ensino Fundamental II.

4.4. Dança na escola e seu *habitat natural*

Qual seria o ambiente ideal para ser utilizado dentro da escola para as aulas de Dança? Como já comentado neste trabalho anteriormente, os CETIs possuem uma estrutura muito ampla, diversa e versátil para abranger diversas áreas do conhecimento em termos de aulas práticas, laboratórios de química, física e até robótica (a partir do ano de 2023), campo externo de futebol, quadra poliesportiva coberta, piscina semiolímpica, sala de música, laboratório de informática, e até o auditório possui palco e cortinas propícias para apresentações teatrais, seria um descaso se não houvesse uma sala de dança. Sim, os CETIs possuem sala de dança, seja com tablado de madeira, linóleo ou cerâmica, até parede espelhada e barra de apoio para práticas de Dança Clássica essas salas possuem. Os dois professores do

CJS confirmam que é utilizada a sala de dança da escola e que ela é a prioridade de espaço para as práticas de Dança e demais ensaios para mostras ou eventos culturais da escola, quando não o átrio ou o auditório são utilizados também por terem espaço. A PROFCJS2 comenta ainda que durante suas avaliações, todos os espaços possíveis são utilizados a fim de explorar esses ambientes e suas possibilidades.

Agora um fato triste é saber que uma das escolas aqui pesquisadas está há três anos sem poder utilizar sua sala de dança por conta de uma série de problemas acumulados que não foram resolvidos pelos órgãos competentes. A sala passou por uma reforma onde o tablado de madeira estava se deteriorando, ele foi substituído pela cerâmica, que não é a melhor opção para uma sala de dança levando em consideração que pode não ser confortável para certos exercícios. Além disso a parte elétrica da sala não foi totalmente restaurada durante a reforma e para piorar, a caixa externa do ar-condicionado foi roubada, e durante todo esse tempo, os órgãos que possuem a responsabilidade de acudir a escola nessas situações ainda não tomaram medidas que pudessem solucionar o problema.

Portanto, quando perguntado aos professores quais ambientes são utilizados para as aulas de Dança quando a sala de dança não está disponível as respostas foram variadas como podemos observar na relação abaixo junto dos prós e contras.

Quadro 2 – Relação de possíveis ambientes alternativos para aulas de dança em CETIs e seus respectivos pontos positivos e negativos

Ambiente	Prós	Contras
Sala de aula	Ar-condicionado.	Pouco espaço por conta das cadeiras e pode atrapalhar a aula das salas ao lado por conta do barulho.
Auditório	Ar-condicionado, muito espaço, não atrapalha outras aulas.	Nem sempre está disponível já que o auditório também é utilizado para diversas outras atividades da escola.

Quadra	Muito espaço, não atrapalha outras aulas (quando não houver conflito de horário com Educação Física).	Muito calor, nem sempre a quadra vai estar disponível e no caso do CGM a quadra está reservada apenas para atividades desportivas.
Átrio (ou hall)	Muito espaço.	Muito calor, pode atrapalhar outras aulas e distrair os alunos.
Refeitório (apenas no CGM)	Ar-condicionado, tem espaço se afastar as mesas e cadeiras.	Não é uma opção viável, pois seria necessário afastar as dezenas de mesas e cadeiras, o que levaria tempo e se tratando de crianças/adolescentes, pode causar algazarra.

Fonte: de autoria própria, 2024.

Podemos perceber que o único lugar que realmente cabe uma aula de Dança, além da própria sala de dança, é o auditório. Porém, o palco do auditório não comporta os 40 alunos, que normalmente é a quantidade de alunos matriculados em cada turma, de maneira que possam realizar movimentos amplos. Ainda assim é a melhor opção depois da sala de dança, pois as outras opções possuem pouco espaço ou uma temperatura desconfortável para realizar exercícios e práticas de Dança.

4.4.1. Dança na escola e seus *predadores naturais*

Outra problemática é o final da aula e a passagem para o próximo tempo, os alunos podem estar suados por conta da aula de Dança, podem estar sujos com tinta da aula de Artes Visuais (ou sujar a sala com tinta) ou com roupas diferentes e/ou maquiagem por conta da aula de Teatro. Esse tipo de situação carrega certa

resistência dos outros professores dos CETIs, como se fosse inadmissível um aluno suar, se sujar de tinta, usar figurino ou maquiagem na escola. Talvez seja necessário pensar certos procedimentos para as aulas do componente curricular de Arte, parecido com os procedimentos das aulas de Educação Física, onde existe o entendimento de que os alunos podem demorar uns cinco ou dez minutos para chegar na sala de aula por estarem saindo de uma aula de natação ou saindo do vestiário depois de tomar um banho por conta das aulas esportivas. A utilização da sala de dança, que fica próxima aos vestiários, facilitaria os alunos a tomarem banho para não irem para a aula suados, a padronização de roupas para práticas de Dança ajudaria a não sujar, rasgar, suar a farda da escola. Assim como, por exemplo, as aulas de desenho, pintura, artesanato e escultura de Artes Visuais poderiam acontecer nos laboratórios, que podem ter acesso a pias e bancadas fáceis de limpar, ao contrário do chão e mesas da sala de aula que ao serem sujas, causam problemas e reclamações para os professores de Arte por parte de outros professores como se essas situações fossem culpa do componente curricular e/ou do professor.

Infelizmente essa situação é parte de algo que muitos chamam de *herança cultural* dentro da educação, que relacionamos à docilização dos corpos como determina Michel Foucault em *Vigiar e punir* (Foucault, 1999), quando o mesmo comenta sobre a construção de corpos dóceis ao longo da história, passando pelas escolas jesuítas até onde ele comenta sobre a disciplina e o corpo dócil no contexto escolar.

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento [...] (Foucault, 1999, p. 166)

Assim podemos perceber que essa nossa *herança cultural* é muito forte, ainda mais num país que foi colonizado com embasamento nos ideais católicos das escolas jesuítas, onde podemos perceber facilmente essa docilização e o impacto da disciplina nos corpos presentes nas salas de aulas, e que falamos tanto de alunos quanto de professores. Os nossos professores também foram docilizados quando eram estudantes, e por isso o nome *herança*, ou seja, a disciplina foi herdada e será dada como herança ao próximo, caso alguém não quebre essa corrente.

Esse é um dos pontos mais importantes de discussão dentro de qualquer graduação oriunda das linguagens artísticas e de algumas graduações de licenciatura: quebrar esse padrão e fomentar uma nova forma de ensinar que não domestique e nem diminua a espontaneidade do processo de *ensinoaprendizagem* é um ponto chave e um ideal dos educadores.

Uma pergunta que foi feita aos professores, um pouco delicada, é se a gestão da escola aceita e/ou incentiva a prática e o ensino da Dança em Arte na escola. Um dos professores comenta que há uma certa resistência. Mesmo que o plano político pedagógico da escola inclua as quatro linguagens da Arte, a Dança recebe um pouco de resistência, deixando-a para datas comemorativas e a fins de entretenimento na escola. Uma das justificativas da escola é que ela se encontrava no momento desta pesquisa com uma certa defasagem no quesito de desempenho escolar dos estudantes, resumindo, dificuldades nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, e que com as provas anuais, simulados periódicos e olimpíadas para definir o nível da escola, a Dança ficava um pouco para trás em termos de preferência para as práticas escolares, favorecendo os programas de revisão e reforço escolar.

A partir do questionamento durante as entrevistas: “Você enfrenta ou já enfrentou alguma dificuldade no ensino da Dança?”, um dos professores comenta em tom de ironia que **ensinar Arte é enfrentar alguma dificuldade todo dia**, como por exemplo.

*Situação ilustrada por um dos professores sobre a pergunta acima citada: *toc toc* (som de batida da mão numa mesa interpretando uma batida na porta) “Professor(a), eu estou dando uma explicação de Matemática para minha turma, você pode abaixar o som, por favor?” *toc toc* (momentos depois, novamente o som da batida na porta) “Eu já vim aqui professor(a)!”*

Mesmo que essa situação tenha sido explanada em formato de brincadeira pelo(a) professor(a) entrevistado(a), não deixa de ser uma forma de docilização dos corpos, um meio de disciplina onde não há espaço para música, sons, batuques, movimentos, dança, improvisação, canto, poesia, atuação, enfim, qualquer tipo de manifestação artística onde o estudante não esteja sentado, limpo e imóvel. “Os professores acreditavam que na minha aula, estar com som, estar fazendo os alunos se movimentarem, atrapalhava as aulas deles”, o(a) professor(a) complementou. O que corrobora contra a docilização dos corpos é a própria reação e interação dos

estudantes quando o assunto da aula é Dança, pois a PROFCGM comenta que eles amam, que eles gostam muito quando podem fazer algo em que não precisem ficar estritamente imóveis sentados em suas cadeiras.

Como se conformar com corpos dóceis que possam ser circunscritos, como apontou Foucault? [...] Essas proposições daninhas fazem do corpo uma entidade abstrata, dependente de um recheio de "conteúdos" (paternalismo, restrição de movimentos, padronização de comportamentos sociais, entre outros), que se expressam em "formas" (operações de modificação do corpo, ginásticas e modos de vestir-se). Impossível aceitar que corpo é tábula rasa! (Rengel, 2007, p. 97)

Com o auxílio da *tese aula* de Rengel (2007), podemos perceber a importância da corponectividade, como já exploramos anteriormente neste trabalho, no contexto da educação *pela/da/na* Dança. E ainda coincidentemente a mesma ainda (des)relaciona a interação da docilização dos corpos com a corponectividade, e ainda finaliza com "Impossível aceitar que corpo é tábula rasa!" (Rengel, 2007, p. 98), outro termo que já visitamos. Portanto, façamos do entendimento do conceito de corponectividade um ponto chave dentro das abordagens metodológicas para o ensino de Dança em Arte, que Rengel, ao longo de sua *tese aula*, explicita todas as fundamentações, argumentações, exemplos e cenários onde a corponectividade está presente, mas não é vista e onde deveria estar presente.

Corponectividade é um termo que a PROFCGM conhece bem, o que rendeu um ótimo diálogo tanto durante a entrevista quanto durante as visitas na escola para observar a rotina dos alunos e dos professores. Com suas dinâmicas criativas e divertidas a PROFCGM foi capaz de apaziguar um pouco o predador natural dentro das aulas de Arte que é a docilização dos corpos, já que suas atividades envolvem a relação da pintura com o movimento, da música com o desenho, da atuação com a expressão de sentimentos pelo movimento e tantas outras possibilidades, uma professora que sempre pensa em várias maneiras diferentes de se atingir o mesmo objetivo dentro de suas aulas, independente da unidade temática de Arte que esteja trabalhando.

A PROFCS2 explana uma das dificuldades encontradas durante o ensino de Dança em Arte como sendo a questão do tempo de aula por semana – algo em comum entre as respostas dos entrevistados –, que com a chegada do Novo Ensino Médio, sobrou apenas um tempo do componente curricular de Arte por semana. Isso dificulta bastante quando falamos das aulas de Dança, por precisarem de todo um

processo de pensamento e planejamento corporal, ensaios, exercícios e experimentos coreográficos que demandam tempo. Sendo assim ela ainda descreve que já foi preciso e é uma prática normal pedir um pouco do tempo de outros componentes curriculares para terminar as atividades que planejou. Outra dificuldade que a PROFCS2 relatou em tom de brincadeira é que “obviamente tem alguns alunos que têm vergonha, que são tímidos, que tem problemas com ansiedade e tudo mais, então às vezes eu tenho que, obrigar assim de leve”, dando a entender que às vezes os alunos precisam de um “empurrãozinho” para criar coragem de lidar com determinada linguagem artística que possa gerar uma certa timidez, que com a abordagem adequada possa dismantelar essas barreiras e fazer crescer o interesse nesses alunos.

Outra situação que o PROFCS1 traz para a discussão é o fato de **que é um desafio ser professor de Arte**, ainda mais quando a questão é realizar as aulas práticas. De acordo com ele, alguns professores usam as aulas práticas como último recurso. Além de as aulas práticas serem complexas para serem aplicadas, também há o fato de que em algumas escolas falta a estrutura, e isso causa desânimo em certos professores de Arte, acarretando então no surgimento de um dos predadores naturais das aulas não só de Dança, mas das aulas de Arte como um todo: as aulas conteudistas do modelo tradicional de educação.

O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. [...] É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. (Libâneo, 2006, p. 64)

Acima temos um trecho do texto de José Carlos Libâneo em sua obra *Didática*, que explica exatamente a característica conteudista da Tendência Pedagógica Tradicional, a qual acabamos de exemplificar anteriormente com auxílio das falas do PROFCS1 ao comentar que, em detrimento das aulas práticas e interacionistas de Arte, alguns professores optam por seguir esse caminho. Normalmente as aulas conteudistas de Arte são aquelas em que a sala fica escura apenas com um projetor ilustrando várias pinturas de cada um dos movimentos artísticos da história da Arte, ou uma peça de teatro sem a devida contextualização crítica ou descritiva, letras de música sem a música propriamente dita, ou pequenos

vídeos de danças sem as informações básicas: de onde é essa dança?; quais as características inerentes dessa dança?; quais as vestimentas características dessa dança?; qual o período da história que essa dança surgiu/era praticada?. Às vezes os alunos sozinhos devem buscar as respostas por meio de pesquisas avaliativas que os professores solicitam apenas por conta dessa única aula expositiva.

4.5. Questionários com os alunos do 9º ano de ambos os CETIs

A seguir temos o quadro contendo as perguntas e respostas presentes nos questionários aplicados nas turmas de 9º ano 01 e 9º ano 02 do CJS e nas turmas de 9º ano 03 e 9º ano 04 do CGM, totalizando 111 questionários coletados como mencionado no início deste capítulo. Para categorizar as respostas foi necessário analisar cada questionário individualmente para anotar quais respostas foram semelhantes. Algumas das perguntas pediam descrição ou uma justificativa da resposta que poucos descreveram ou justificaram. Algumas das respostas fornecidas se encaixavam em duas ou mais categorias de respostas analisadas no quadro abaixo. Assim sendo, algumas das perguntas foram contadas como respostas múltiplas, como na última pergunta onde os alunos podiam marcar quantas opções desejassem. Considerar as siglas **QR** para **quantidade de respostas**, **vi** para **variável importante** e **vpi** para **variável pequena, mas importante**.

Quadro 3 – Perguntas e respostas do questionário aplicado aos alunos

1ª e 2ª perguntas foram apenas usadas para definir gênero e idade a fim de organizar os questionários, as respostas não serão relatadas aqui.	
1ª) Qual seu nome?	
2ª) Idade?	
3ª) Estuda nesta escola há quanto tempo?	
QR	Respostas
10	Menos de um ano
21	1 ano ~vi

6	2 anos	
14	3 anos	
60	4 anos	~vi
4ª) Você já fez alguma atividade na sala de Dança? Se sim, como foi?		
QR	Respostas	
1	Não, por vergonha	
1	Não, mas queria	
54	Não	~vi
16	Sim (sem descrição)	~vi
22	Sim, foi divertido	~vi
3	Sim, mas não gostei	
4	Sim, brega funk e/ou forró	
7	Sim, foi de um projeto (capoeira, Consciência Negra, Fanfarra, etc)	~vpi
1	Sim, foi um alongamento	
2	Sim, Dança Contemporânea	
5ª) Desde quando você entrou na escola, a sua turma já fez atividade ou trabalhos sobre Dança? Se sim, comente um pouco sobre como foi a experiência.		
QR	Respostas	
23	Sim, foi divertido	~vi
9	Sim (sem descrição)	
2	Sim, mas foi desconfortável	~vpi
5	Sim, mas não participei	
7	Sim, foi sobre alguma data comemorativa	
2	Sim, Danças Populares/Salão/Folclóricas	
3	Sim, Dança Contemporânea e Performance	
2	Sim, mas não gostei	
2	Sim, foi sobre improvisação	
42	Não	~vi
6ª) Quem usa mais o assunto de Dança nas aulas, o professor de Arte ou o professor de Educação Física?		

QR	Respostas	
1	Os dois	
88	Arte	~vi
1	Educação Física	
20	Nenhum	~vi
7ª) Como são as aulas de Dança no tempo de Arte?		
QR	Respostas	
58	Não tivemos aulas de Dança	~vi
3	Não participo	
2	Não são interessantes	~vpi
11	Teóricas	~vpi
14	Acontecem raramente	
22	Interessantes, divertidas e expressivas	~vi
8ª) Como você gostaria que fossem as aulas de Dança no tempo de Arte?		
QR	Respostas	
11	Que não tenha aulas de Dança	~vpi
31	Não sei	~vi
5	Não precisa melhorar	
30	Mais práticas e com músicas interessantes	~vi
18	Divertidas	~vi
5	Que todos participassem	~vpi
4	Não seja somente na sala de aula	
3	Que seja um ambiente seguro, sem bullying e confortável para todos	~vpi
3	Que envolva mais cultura	
4	Que tivesse coreografia	
2	Que pudéssemos aprender a expressar os sentimentos com a Dança	~vpi
9ª) Quais dessas opções você já passou ou presenciou na escola? (Múltipla escolha)		
QR	Respostas	
38	Assistir um filme de dança	

85	Assistir um espetáculo/apresentação de Dança	~vi
49	Ensaiai para quadrilha ou alguma outra apresentação de Dança	~vi
45	Apresentar uma Dança	~vi
15	Competição de Dança (dentro da mesma turma, turmas diferentes ou escolas diferentes)	
19	Improvisação com Dança (ou alguma atividade mais livre com Dança)	~vpi
36	Atividade teórica sobre Dança (como questionários, pesquisas e seminários)	

Fonte: de autoria própria, 2024.

De acordo com as respostas do questionário podemos perceber que, na terceira pergunta, cerca de 54% dos alunos responderam que estudam há 4 anos, ou seja, desde o 6º ano do Ensino Fundamental II, e cerca de 18% responderam que estudam há pelo menos um ano. Sendo assim, podemos entender que **a maioria dos alunos dessas escolas já criaram um certo costume de estudar numa escola de tempo integral**, já reconhecem bem o espaço em que estão inseridos. Foi importante descobrir essa porcentagem pois, de acordo com suas respostas das próximas perguntas podemos entender o peso de certas opiniões porque são opiniões de indivíduos que já frequentam aquele espaço há algum tempo. Logo, conseguem detalhar com mais referencial de histórico vivenciado as perguntas acerca da metodologia, fundamentos e qualidade das aulas de Dança, assim como suas afinidades com tais aulas.

Em seguida, na quarta pergunta, 48% dos alunos responderam que **nunca tiveram aulas de Dança na sala de dança** das suas escolas, sendo 42% dessas respostas vindas dos alunos do CJS e 57% das respostas vêm de alunos do CGM. Levando em consideração que o CJS possui uma sala de dança funcional, e o CGM tendo sua sala de dança inoperante há três anos, era de se esperar que a porcentagem de alunos que não fizeram aulas de Dança na sala de dança do CJS fosse bem menor do que a porcentagem apresentada.

Uma das alunas do CJS comenta que “Sim (já tivemos atividade na sala de dança), já servi como treinadora e coreógrafa para o clube, totalizando mais de 3 performances, foi maravilhoso, o espaço é incrível mas não é bem utilizado”,

provavelmente essa é a aluna que os professores de Arte do CJS se referiram quando relataram a presença de uma aluna líder de um clube de Danças Urbanas que realiza atividades como coreógrafa, e que o clube dela é um dos maiores responsáveis pela utilização da sala de dança e disseminação das práticas de Dança no CJS.

Na quinta pergunta, 37% dos alunos relatam **nunca terem realizado atividades ou trabalhos voltados para a unidade temática de Dança**, por outro lado 18% informaram que sim, já tiveram aulas de Dança e se divertiram nelas. As outras respostas variam entre uma confirmação dessas aulas, mas sem a descrição da experiência, outros disseram não estarem confortáveis durante as aulas de Dança, outros comentam que não participaram. E como era de se esperar, uma certa quantidade de alunos relatou que **as aulas de Dança foram sobre alguma data comemorativa**, onde nos voltamos novamente para a descrição de Pinto (2015) sobre a Dança Ilustrativa e sua relação com o entretenimento. Podemos inclusive presumir que, da porcentagem de alunos que confirmaram a realização de atividades ou trabalhos sobre Dança, estejam se referindo à essas experiências de Dança Ilustrativa em datas comemorativas das quais já comentamos (dia da consciência negra, dia dos povos indígenas, festas juninas, etc).

Outro comentário singular colhido dos questionários, neste caso sobre a quinta pergunta, é o que diz: “Sim, sobre performances e danças contemporâneas, foi uma das únicas vezes que eu senti a minha turma minimamente unida”. Este comentário nos remete a situação de que alguns indivíduos sentem essa necessidade de uma turma unida, assim como algumas das respostas diziam isso, que queriam que a turma toda participasse das aulas de Dança (4,5%). É necessário então pensar uma metodologia abrangente, mas ainda atrativa para que uma turma inteira possa se interessar pela Dança.

Discutiremos a sexta pergunta no sub tópico mais adiante.

A sétima pergunta, relacionada à abordagem da unidade temática Dança no componente curricular de Arte foi possível verificar que as respostas positivas (opção de resposta presente no quadro 3, 7ª pergunta: interessantes, divertidas, criativas e expressivas) possuem uma porcentagem de 19% entre os 111 participantes, uma porcentagem muito abaixo do esperado. As aulas de Dança em Arte ainda são cercadas por muitos desentendimentos em Dança (PINTO, 2015), como a Dança Tecnicista, a Dança Ilustrativa ou a aula de Arte conteudista – que apresentou 9,9% das respostas – como já bem desenvolvemos suas características no decorrer deste

capítulo. Sendo assim, não é de se surpreender a baixa porcentagem de respostas satisfatórias. Contudo, as respostas negativas são apenas de 1,8%, enquanto 52% das respostas condizem a **ausência de aulas de Dança**. Claramente há uma insuficiência de experiências vividas para que os estudantes sequer consigam construir uma opinião positiva ou negativa sobre as aulas de Dança.

Para entendermos como alguns alunos relatam a ausência de aulas de Dança e outros a presença, estando ou não na mesma turma ou escola, precisaremos fazer uma análise mais específica. Sendo assim, nenhum aluno do 9º ano 04 do CGM relatou a ausência de aulas de Dança. Por outro lado, 32,75% das respostas condizentes a ausência de aulas de Dança pertence ao 9º ano 03 do CGM, turma que ficou afetada durante o terceiro bimestre pelo fato de a PROF CGM ter precisado tirar licença médica, enquanto o 9º ano 04 teve experiência com aulas de Dança durante o segundo bimestre. As turmas do CJS, 9º ano 01 e 9º ano 02 apresentaram, respectivamente, as porcentagens de 41,37% e 25,86% das respostas obtidas como ausência de aulas de Dança, turmas essas que, de acordo com relato dos professores da escola, são turmas singulares, sendo as que mais apresentam mal comportamento, dispersão durante as aulas e notas baixas. Dessa maneira, as atividades práticas dificilmente são trabalhadas nessas turmas, dando a entender que talvez a Dança entre nesse grupo de assuntos não trabalhados. Podemos relacionar isso com o que já abordamos durante o primeiro e segundo capítulo quando nos referimos ao fato de que, em alguns casos as aulas de Arte são tidas pelos professores como uma recompensa ao bom comportamento ou desempenho dos alunos.

Creio que a oitava pergunta foi a que mais fez os participantes pensarem, pois carrega o pensamento da construção de um ideal para as aulas de Dança na escola. Logo no início das respostas dessa pergunta no quadro 3 temos 9,9% das respostas vindas de alunos que dizem **não querer a presença de aulas de Dança na escola**, o que não deixa de ser curioso, mas compreensível vindo de alunos que relataram a ausência de aulas de Dança e ainda a ausência de uma metodologia que faça essas aulas serem interessantes. A próxima variável significativa é a de 29% de alunos que **querem que as aulas sejam mais práticas e com músicas que lhes apeteçam**, ou seja, mais corponectividade (Rengel, 2007), já que os alunos querem se movimentar mais, querem pensar que estão se movimentando para aquilo que eles gostam de ouvir, querem criar uma relação do movimento com a sonoridade. No

campo acadêmico de Dança entendemos a importância da Dança sem o auxílio de recursos sonoros, mas entendemos que música é um grande fator para a desinibição do movimento, ainda mais se tratando de alunos que não estão ali somente com o intuito de dançar como vimos nas falas do PROFCS1.

Portanto, deve-se pensar em um atrativo para essas aulas que os alunos pensam ser constituída de constrangimentos, ainda mais com as respostas (4,5%) de alunos que **querem que as aulas sejam para todos participarem**, ou seja, **que as aulas de Dança tenham uma relação de um ambiente seguro** (2,7% das respostas), e claro, esperando **que essas aulas sejam divertidas** (16% das respostas). Ainda assim, existe aquela parcela de alunos que ainda **não conseguiram formar uma opinião de como gostariam que as aulas de Dança fossem** (27% das respostas), talvez por falta de referências e vivências em Dança, o que determina ser ainda mais importante a presença da Dança nas escolas, seja de forma teórica para criar um referencial visual de danças ou de forma indireta mediante projetos de Dança na escola, seja através de atividades extracurriculares ou por intermédio de apresentações de grupos externos convidados como as atividades que o Polo Arte na Escola – UEA¹⁶ realiza.

Aqui temos também uma aluna que relata que gostaria que as aulas de Dança pudessem contar “com convidados especiais, dançarinos profissionais ou até ex alunos”. Percebemos aqui então o entendimento por parte dos estudantes de que um professor realmente não tem como dominar com excelência as quatro linguagens artísticas, logo, a presença de convidados e profissionais em determinadas áreas seria uma ótima alternativa. Uma conversa com a gestão das escolas para verificar a possibilidade de parcerias com grupos artísticos locais, ou mesmo com a universidade como bem citamos o Polo Arte na Escola – UEA, seria uma ótima opção. Outra variável que a menção é necessária, é a de que alguns estudantes gostariam de entender como **expressar sentimentos por meio da Dança**, ou seja, de entender os processos artísticos mais complexos da Dança, por meio da estesia, da consciência e expressão corporal.

¹⁶ O Polo Arte na Escola – UEA é uma iniciativa do Instituto Arte na Escola (IAE) com um de seus polos presente na Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas como programa de extensão que dentre diversas atividades promove: formação continuada para professores de Arte; congressos e encontros para compartilhamento de artigos e trabalhos produzidos na área do ensino de Arte na escola; e também atividades voltadas para o enriquecimento de vivências artísticas nas escolas por meio de visitas acompanhadas de companhias locais de Dança ou Teatro, ação essa chamada “Escolas e Cias”.

A última questão foi pensada no intuito de entender quais são as vivências mais recorrentes na vida de um estudante dos centros educacionais de tempo integral no contexto da Dança. A maior resposta obtida foi a de **“assistir um espetáculo/apresentação de Dança”** com 85 marcações (76%), em seguida temos **“ensaiar para quadrilha ou alguma outra apresentação de Dança”** com 49 marcações (44%) e **“apresentar uma Dança”** com 45 marcações (40%).

Levando em consideração que a pergunta remete ao ambiente da escola, podemos crer então que, **apresentações e espetáculos de Dança** estão acontecendo nessas escolas com bastante recorrência. Cabe o questionamento se são apresentações e espetáculos dos alunos para os alunos ou se são de pessoas/grupos convidados.

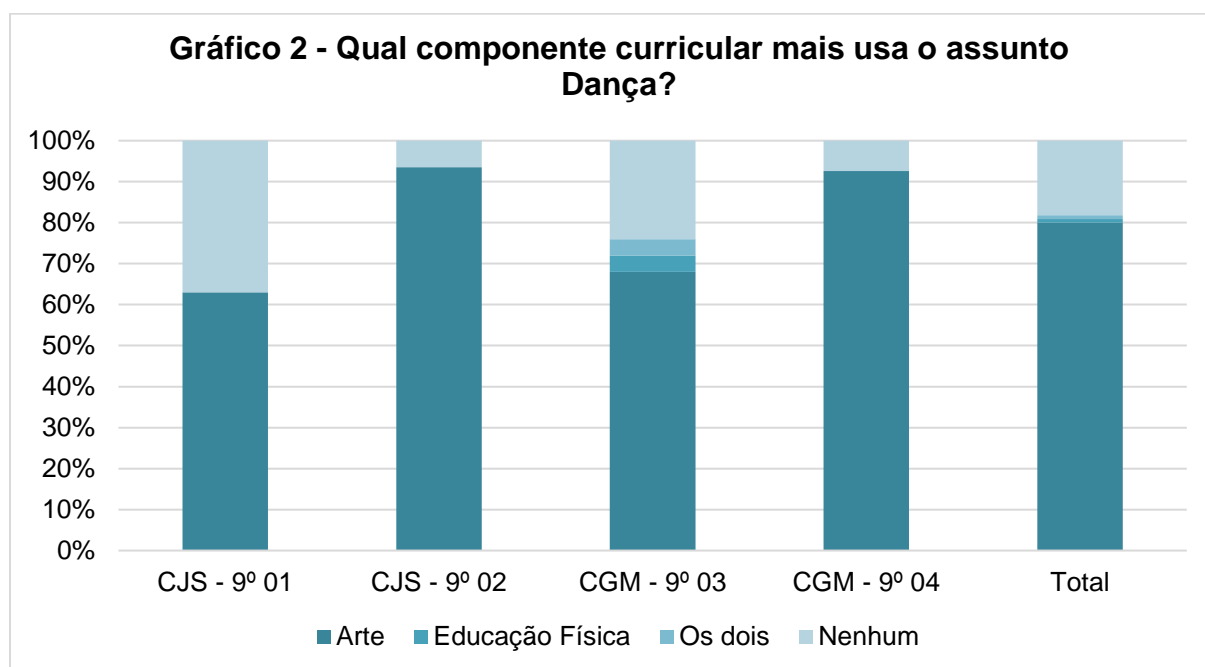
Evidentemente uma das maiores fontes de vivências de Dança na escola seriam as quadrilhas das festas juninas como já mencionamos inúmeras vezes ao longo do texto. Contudo, daremos ênfase em **“ensaiar”** para essas festividades, pois muitas vezes os alunos apenas ensaiam sem de fato apresentar algo, normalmente as quadrilhas são sim apresentadas. Porém, é comum também o fato de professores de Arte planejarem alguma apresentação para seus alunos, façam eles ensaiarem e por algum motivo, não premeditado pelo professor, turma ou pela escola, a turma acaba não apresentando suas danças.

Já a opção de **“apresentar uma dança”** vem para determinar quais estudantes participaram de uma apresentação de fato, pois como dito anteriormente, nem todas as Danças ensaiadas são de fato apresentadas. Essa opção também tem a finalidade de quantificar quantos indivíduos entre os participantes de fato participaram de momentos como esses, tidos por eles mesmos como **momentos constrangedores**.

A opção de **“improvisação com Dança”**, mesmo com apenas 17% das respostas, mostra que os professores estão tentando elaborar uma prática criativa em Dança, seja a partir de sentimentos ou outras referências para improvisação. De qualquer modo, é muito válido e interessante a ideia de improvisação na Dança no ambiente escolar, ainda mais levando em consideração que os estudantes estão cheios de Arte ao seu redor, como bem podemos perceber com Brazil e Marques (2012).

4.5.1. Dança: da Educação Física para a Arte de acordo com os estudantes

Partindo da minha experiência pessoal e também a partir de discussões acadêmicas tanto com o corpo discente e corpo docente da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, era de se esperar que uma das maiores fontes de conteúdo e práticas de Dança na escola viessem do componente curricular de Educação Física, já que este também possui como uma de suas unidades temáticas a Dança.



Fonte: de autoria própria, 2024.

Contudo, como é observável no gráfico acima, a partir dos questionários aplicados, mais especificamente a sexta pergunta presente no quadro 3, foi constatado que 79% das respostas indicam que apenas o(a) professor(a) de **Arte trabalha o assunto Dança**, sendo que 18% indicam que não é trabalhado o assunto Dança nem na aula de Arte e nem na aula de Educação Física (o que só poderia ser descoberta a razão se houvesse uma discussão com educadores de ambos componentes curriculares). Talvez, essa baixa porcentagem de alunos que dizem nunca ter presenciado uma aula de Dança seja correspondente àqueles alunos que entraram há pouco tempo na Escola (um a três meses de ingresso).

Além disso, a pesquisa foi aplicada no final do quarto bimestre do ano letivo, enquanto, como podemos perceber com o Apêndice A, a maioria das abordagens em

Dança na escola se limita aos segundo e terceiro bimestres. Podemos presumir então que alguns alunos levaram em consideração o momento atual em que estavam, e não todo o ano letivo ou mesmo os outros anos que já estudaram naquela escola. Além disso, como apenas 1 dos 111 alunos que participaram do questionário relatou que a Dança é apenas trabalhada na Educação Física e que apenas 1 dos 111 relatou que a Dança é trabalhada em ambos os componentes curriculares, podemos presumir que essas respostas vieram de diferentes pontos de vista dos alunos para com a Dança ou talvez por experiências com aulas de Dança em outras escolas que, como dito anteriormente, nem todos os estudantes estudam nessas escolas desde o começo do Ensino Fundamental II.

Na minha experiência enquanto aluno, haviam festivais folclóricos e mostras de Dança, todas organizadas pelos professores de Educação Física. Os tempos desse componente curricular eram disponibilizados para os estudantes fazerem o que quisessem, desde que fosse voltado para a construção dos festivais ou das mostras. Assim, os estudantes ensaiavam sozinhos, normalmente pela reprodução de coreografias oriundas de vídeos de dança, situação semelhante à uma das falas da PROFCEM presente neste capítulo. No passado, no componente de Educação Física, era avaliado apenas o resultado final da apresentação, ao contrário de como pode ser observado hoje no componente curricular de Arte, onde o processo criativo, a composição coreográfica, a participação tanto daqueles que vão apresentar quanto daqueles que por ventura decidiram não se apresentar também é considerado na avaliação final. No caso daqueles que decidiram não se apresentar, seja por se sentirem constrangidos ou por questões pessoais como religião, são avaliados a partir de sua participação na produção, no auxílio aos elementos cênicos como cenário, figurino, maquiagem e também pela participação de uma possível apresentação oral da Dança apresentada.

Ademais, como dito no primeiro capítulo deste trabalho, a Dança vai para além do que geralmente se define como corpo mecanicista. Temos o aspecto da corporeidade como já explicitamos a partir de Rengel (2007), um conceito que antigamente não era trabalhado dentro da Educação Física, mas que com reformulações mais atuais tanto a Educação Física quanto a Dança, exploram a relação *corporeamente* nas atividades práticas, como exemplo a psicomotricidade. Este componente trabalhava um viés de saúde e bem-estar do corpo, o que é muito importante na Educação, pois todos vamos envelhecer um dia e precisamos entender

como nos exercitar saudavelmente e de maneiras simples. Mas já o que temos em Arte para a Dança é o entendimento da estesia, explorar o espaço a partir do movimento, não só o espaço físico, mas também o abstrato, do emocional e do irracional.

Quando eles (os estudantes) têm o primeiro contato com de fato uma aula teórica de Dança, eu acho que eles começam a perceber que não é só o dançar utilizando a música, mas se expressar através da Dança esse tipo de sentimento que eles têm, pensamento, a própria vivência e experiência deles anteriores.

Temos aqui uma fala da PROFCS2 que podemos relacionar com o que foi discutido mais acima. Dança pela Arte é uma forma de se expressar, é uma linguagem corporificada que pode ser escrita e lida *pelo/do/no* corpo. Conseqüentemente os estudantes vão começando, pouco a pouco, a entender este conceito ao praticar a Dança no componente curricular de Arte, e como dito anteriormente, este resultado de que a Dança está sendo sim trabalhada no componente curricular de Arte é uma notícia muito esperançosa, pois abre portas para que os estudantes adquiram a habilidade de escrever e ler nessa linguagem que é a Dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de *ensinoaprendizagem pela/da/na* Dança ainda é como um oceano de possibilidades, já há muito conteúdo produzido e estudado nesse oceano, mas ainda há muito desse oceano para ser explorado. Podemos dizer isso levando em consideração que esta pesquisa foi baseada em entrevistas com professores de Arte que não possuem formação em Dança e mesmo assim geraram discussões muito relevantes para o *ensinoaprendizagem* de Dança em Arte. Imaginemos como seria a discussão a partir das vivências e opiniões de professores de Arte formados em Dança. Sabemos que a polivalência do professor de Arte nem sempre é uma questão positiva, mesmo assim conseguimos constatar que muitos estão dando o seu melhor, mesmo fora da sua linguagem artística de domínio ao realizar projetos e atividades extracurriculares em suas escolas. É possível considerar isso até mesmo analisando boa parcela das respostas dos questionários aplicados, onde os estudantes confirmam a presença dessas atividades, mesmo que ainda em uma quantidade e frequência abaixo do ideal.

Ao explorarmos como anda a abordagem de Dança nos Centros Educacionais de Tempo Integral podemos perceber que em determinados casos temos certas características para melhorar, como proporcionar melhores ambientes para as aulas de Dança, melhorar o entendimento das bases de uma educação em Arte pela Dança e diversificar as metodologias e estratégias voltadas para o ensino e prática de Dança na escola. Além disso, foi possível observar que algumas heranças continuam a ser perpetuadas, como a Dança no segundo ou terceiro bimestre, como assim definem muitos dos recursos documentais que são oferecidos aos professores como referências para seus planejamentos. A Dança no segundo ou terceiro bimestre pode ser entendida como uma estratégia para coincidir com as quadrilhas das festas juninas, perdendo a chance de explorar as diversas vertentes da Dança enquanto isso, já que o período dessas festividades ocupa boa parte do tempo do segundo bimestre e atenção da escola e dos estudantes se volta somente para ensaiar os grupos de quadrilha da escola. Contudo, há uma pequena fagulha que luta contra isso, professores tentando trabalhar a expressividade de seus alunos e a diversidade artística, que estes podem vir a exercer na Dança, como a utilização de Danças Folclóricas, Danças Populares e Danças Urbanas. Acreditemos com boa fé que um

dia ainda será possível exercitar a improvisação e até quem sabe a dramatização na Dança na Escola.

E quando nos voltamos para falar das dificuldades da abordagem da Dança na escola temos o que muitos chamam de *herança cultural*, e dentro da educação temos a docilização dos corpos como uma dessas heranças, o que entristece muito um professor de Arte em específico pois é este que mais vai na contramão da estrada de construção do corpo estudantil dócil. Para confirmar isso basta observar os limites impostos nas aulas de Arte: não pode ter música alta; não pode ter sujeira com tinta, se tiver que seja em quantidade mínima; não pode fazer os estudantes suarem, logo não podem se movimentar; não podem fazer bagunça, que muitas vezes é o que chamam nossas expressões artísticas; entre muitas outras limitações. Quando será que um professor de Arte terá liberdade para difundir e plantar as sementes do fazer artístico em Dança?

Também temos a questão de que muitas outras prioridades estão vindo acima do ensino de Dança em Arte, ou mesmo da Arte em si. Com a chegada do Novo Ensino Médio já foi diminuída a carga horária do componente curricular de Arte, por que então deveriam aparecer assuntos e atividades mais importantes que as aulas de um professor de Arte? Já não é mínimo o suficiente ter apenas um tempo de Arte por semana? Isso sem contar com o fato de que já é difícil conquistar a atenção dos estudantes durante uma aula de Arte. Eles simplesmente decidem não dançar, ou não tocar instrumentos, ou não atuar ou nem desenhar, os arte-educadores precisam todo dia incentivar e conquistar o respeito desses alunos. Será que um professor de Matemática precisa incentivar ou inspirar com carinho um de seus alunos a calcular uma expressão numérica do mesmo jeito que um professor de Arte tenta convencer um de seus alunos a participar de uma aula de Dança?

Sendo assim, entendemos que ainda temos um longo caminho para percorrer da Dança em Arte, mas mais longe já estivemos. De acordo com o que desenvolvemos, entendemos que os professores de educação em tempo integral estão melhorando cada vez mais seus referenciais pessoais para trabalhar a Dança na sala de aula, a escola infelizmente ainda precisa melhorar o ambiente que proporciona para a Arte, ao passo que os estudantes estão se permitindo dançar mais e estão relatando poucas oportunidades para aproveitar essa vontade tão valorosa para um arte-educador. Devemos levar isso em consideração e valorizar mais a Arte

que os estudantes trazem em suas bagagens sociais, as referências para um professor de Arte podem surgir dos lugares mais diversos.

Os alunos apresentaram bastante anseio por mais vivências de Dança na escola, isso levando em consideração que alguns mostraram interesse em conhecer profissionais de Dança ou ex-alunos dessas escolas que tenham vivências em Dança, ou até mesmo a expressar sentimentos através da Dança, tudo isso encaminha para uma construção de esperança para uma edificação de uma melhor abordagem do processo de *ensinoaprendizagem* pela/da/na Dança. Alguns estudantes conseguem construir um bom diálogo quando vamos debater abordagens, metodologias e estratégias para a Dança na escola, às vezes os professores podem se permitir a ouvir mais os “seus pupilos” para abrir um pouco a mente e para criar um vínculo de afinidade dos estudantes com as Artes na escola. E apesar de que ainda grande parte dos estudantes não estejam fazendo uso da sala de Dança dos CETIs onde estudam, ainda assim não deixam de ter vivências em Dança, seja no átrio da escola, no pátio externo, na quadra ou nas próprias salas de aula. Devemos apenas nos atentar para que suas únicas experiências em Dança não sejam somente as quadrilhas do segundo ou terceiro bimestre, e que possamos definir como meta a união da turma, sem constrangimento nas atividades propostas, mas ainda assim com uma prática metodológica não infantilizada e nem subestimada, da maneira que os próprios alunos propuseram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRA. **Quais são as 7 artes?** Academia Brasileira de Arte, [s.d]. Disponível em: <https://abra.com.br/artigos/quais-sao-as-7-artes/>. Acesso em 30 de jul de 2023.

ANDRADE, Carolina Romano de. **Dança para criança: uma proposta para o ensino da dança voltada para a educação infantil** / Carolina Romano de Andrade. - São Paulo, 2016.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte, Brasília, 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001 – HOMOLOGADO**. Despacho do Ministro em 17/01/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei n. 14.402, de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540 de 2 de junho de 1943. Brasília, 2022.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto Editora, 2012.

CETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. **Projeto Político Pedagógico**. Manaus – AM, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. **O que ensinar sobre dança no ensino médio?**. Motrivivência, [S. l.], v. 31, n. 58, p. 1–23, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e56603. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56603>. Acesso em: 3 fev. 2024.

DO VALLE, Flávia Pilla. ZANCAN, Rubiane Falkenberg. **Dança na Escola... Para Quê?**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/123696>. Acesso em: 31 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

FUNAI. Assessoria de Comunicação. **Último censo do IBGE registrou quase 900 mil indígenas no país; dados serão atualizados em 2022**. Gov.br, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022#:~:text=As%20comunidades%20indígenas%20estão%20presentes,%2C%20representando%2055%25%20do%20total>. Acesso em 30 de jul de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MACIEL, Antonio Carlos; SILVA, Cintia Adélia. **OS CENTROS EDUCACIONAIS DE TEMPO INTEGRAL DE MANAUS: ALTERNATIVA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 56–79, 2018. DOI: 10.29280/rappge.v1i1.3861. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3861](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3861). Acesso em: 6 ago. 2023.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. MOTRIZ, São Paulo. Volume 3, Número 1, p. 20-28, Junho/1997. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/ARTIGO4.pdf> Acesso em: 28 jun. 2023

NEVES, Adriana Di Marco. **Dança e Psicomotricidade: Propostas do ensino da dança na escola**. SCIAS - Arte/Educação, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 67–85, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/577>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento: dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus**. – Manaus: Travessia/Fapeam, 2015.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ROCHA, D. O. S., DEUSDARÀ, Bruno. **Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **DANÇA NA EDUCAÇÃO: DISCUTINDO QUESTÕES BÁSICAS E POLÊMICAS**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 6, p. 73–86, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v6i0.55. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55>. Acesso em: 16 jul. 2023.

TRIGO. Carla Verônica Cesar. **Ensino de Dança na Educação Infantil: O corpo e a ludicidade na construção do conhecimento**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 360-381, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45742. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45742>. Acesso em 17 jul. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – Transcrição das entrevistas aplicadas aos professores de Arte.

1ª) Há quanto tempo atua como professor(a) de Arte?		
PROFCGM	PROFCJS1	PROFCJS2
12 anos.	12 anos. Assim, professor de Arte em escola pública.	Na rede pública, há 4 anos.
2ª) Qual sua formação?		
PROFCGM	PROFCJS1	PROFCJS2
Licenciatura em Artes Plásticas pela UFAM. Acho que foi a primeira grade com uma construção pra linguagem visual.	Licenciatura em Música pela UEA.	Eu sou Licenciada em Artes Visuais.
3ª) Você possui alguma especialização/pós-graduação?		
PROFCGM	PROFCJS1	PROFCJS2
Tenho. Eu fiz em 2012 Psicopedagogia. (Depois de finalizada a gravação ela comentou que está com o Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) em andamento)	Especialidade em Artes Visuais.	Tô fazendo uma de educação artística voltada para dança, teatro e música.
4ª) Você possui alguma experiência não-formal em relação ao ensino e/ou prática da Dança?		
PROFCGM	PROFCJS1	PROFCJS2
Bom, não-formal. Eu fiz algumas aulas de Dança de Salão com o professor Marcos, acho que era o projeto Rosas há uns anos atrás. Mas eu nunca ia até o final mais por conta do cansaço mesmo. E me envolvi com alguns trabalhos, mas nada demais. Sou curiosa nessa área, eu gosto muito do trabalho da Marina Abramović. Então isso me aproximou um pouco mais, só que ela trabalha a questão performática, tem uma construção por trás. Mais nesse campo de pensar o corpo, é limitador, mas é como matéria expressiva. Então quando eu comecei a	Não. Eu fiz algumas oficinas só com o professor Marcos. Mas Dança especificamente não, eu já liderei grupos, trabalho pedagógico em sala de aula com algumas pessoas que já conheciam bem e a gente fez algumas mostras de Dança na escola. Então a experiência que eu tenho é de liderar uma mostra de Dança com grupos da sala de aula, mas especificamente, tecnicamente não domino.	Tive experiência em abrigos, instituições e ONGs. A gente desenvolvia alguns projetos voltados pra mais ou menos abordar a fruição artística dentro desses espaços, espaços que necessitam de algum tipo de expressividade.

<p>conversar com outras pessoas, compartilhando suas experiências é que eu comecei a ver outras questões.</p>		
<p>5ª) Ao realizar seus planejamentos de aula, como você pensa a inserção da Dança na sua metodologia do ensino de Arte?</p>		
<p>PROFCGM</p>	<p>PROFCJS1</p>	<p>PROFCJS2</p>
<p>(Ela não responde diretamente e depois voltamos para esse assunto. “E quem que define essa divisão de assunto por bimestre?”)</p> <p>A proposta curricular do estado até 2019, a gente tem ali tudo muito fechadinho, primeiro bimestre Artes Visuais, segundo bimestre Música, terceiro bimestre Dança, quarto bimestre Teatro.</p> <p>Como eu te falei, o meu planejamento ainda tem traços da proposta curricular de 2019. Eu consegui colocar alguns temas. No oitavo e nono ano a gente tem história e contextualização, ensino médio pega um pouco também. Mas acho que terceiro ano do Ensino Médio que a gente chega mais próximo de Dança Contemporânea.</p> <p>No meu planejamento eu coloquei algumas coisas de expressão corporal, composição, história, a transição clássica pra moderna e tem Dança de Salão. Matrizes e estéticas culturais, problematizações das narrativas eurocêntricas, aqui era pra trabalhar um pouco da ideia da Dança Africana. Conversar com aqueles estilos que eles mais conhecem.</p> <p>Houve um ano que eu trabalhei a valsa pro terceiro ano, porque eles tinham que dançar uma valsa na formatura. Eles não sabiam dançar valsa. Então foi, um</p>	<p>Primeiro eu trabalho na minha metodologia assim, durante o ano eu trabalho as quatro modalidades. Primeiro bimestre eu trabalho Artes Visuais, segundo bimestre eu trabalho a Dança que ela vai bater junto com as festas juninas. Terceiro bimestre trabalho a Música e quarto o Teatro. Como sou professor de sala de aula então eu trabalho mais a parte de conteúdo da Dança, história da Dança, fundamentos, conceitos, assim tudo mais didaticamente. Já na parte prática a gente trabalha mais quando tem, por exemplo, que a nossa escola sempre adere a questão das festas juninas, a gente trabalha essas Danças Folclóricas e as danças regionais, que é o boi, as quadrilhas, essas danças mais regionais mesmo.</p>	<p>Eu sou formada em Artes Visuais, mas eu trabalho os quatro componentes. Então primeiro bimestre geralmente é Artes Visuais, trabalho bastante teoria porque como eles chegam no Ensino Médio mais focado no vestibular é mais difícil trabalhar a prática. Mas como eles já vem de práticas no Ensino Fundamental com o outro professor, então acho que eles não sentem muita falta. Mentira sentem falta sim, eles estranham bastante. Segundo bimestre trabalho Música, terceiro Dança e no último geralmente é Teatro. Mas quando vou trabalhar a Dança a gente parte pra teoria, os princípios, como surgiu, origem, qual a finalidade, qual a importância e a gente trabalha a prática também.</p>

<p>mês de prática de valsa. E aí os meninos se aproximam dos fundamentos de composição da Dança, e aí é bem difícil fazer eles perceberem o tempo, a pulsação, essas coisas.</p>		
<p>6ª) Quais recursos documentais você utiliza para escrever seus planos dentro da unidade temática de Dança? Qual sua opinião sobre esses documentos?</p>		
<p>PROFCGM</p>	<p>PROFCJS1</p>	<p>PROFCJS2</p>
<p>(Em vários momentos da entrevista ela relata utilizar a BNCC, a proposta curricular amazonense e alguns livros didáticos)</p>	<p>Os livros didáticos, eles sempre têm algum assunto relacionado a Dança, história da Dança, por exemplo, desde o tempo da pré-história, arte egípcia, você vai encontrar lá alguns conceitos, algumas coisas sobre Dança. Depois da arte egípcia você vai pra arte grega e seguindo até a arte contemporânea, arte moderna. Você vai encontrar tudo isso de Dança. Então o quê que eu utilizo, eu gosto de utilizar muito os vídeos desse tipo, que fala sobre a arte, por exemplo, a arte contemporânea, o balé clássico. A gente dá uma pincelada lá e trabalha algum vídeo relacionado a isso e também filmes. Por exemplo no 9º ano, fiz até uma atividade avaliativa com eles valendo ponto daquele filme o Cisne Negro. Falando sobre o balé clássico. Pra eles diferenciarem o balé clássico das danças mais populares.</p>	<p>Então, a gente tem que usar o referencial amazonense, a gente tem que usar a BNCC. Mas eu utilizo bastante o método da Ana Mae Barbosa, que é justamente a fruição que é importante dentro das práticas artísticas. Apesar do ensino médio estar focado muito no vestibular, mas eu gosto da prática.</p>
<p>7ª) Na sua opinião, a gestão da escola aceita e/ou incentiva o ensino e prática da Dança?</p>		
<p>PROFCGM</p>	<p>PROFCJS1</p>	<p>PROFCJS2</p>
<p>O quê que a gente tem no projeto político pedagógico é a participação de todas as linguagens, mas existe uma resistência. O documento está lá, é o objetivo da escola desenvolver todas as linguagens, potencializar, etc. Mas ai na hora que a gente vai de fato desenvolver um trabalho a gente tem resistências, por causa das datas da organização e tudo</p>	<p>Muito, aqui nessa escola a gente tem, quando você for entrevistar a outra professora do Ensino Médio, porque eu trabalho no Ensino Fundamental. Ela já trabalha no Ensino Médio, você vai ver que eles lá no Ensino Médio eles aderem muito a questão da prática, inclusive ela fez até agora recente uma mostra de Dança, trabalhando as Danças de</p>	<p>Aqui sim. Na verdade aqui se tu for parar pra analisar é a escola de eventos. Sempre muito evento, esse ano não teve festival folclórico, mas as apresentações de Dança desde quando eu entrei sempre acontecem na minha disciplina mesmo que seja de forma só avaliativa minha. Mas há uma participação geral, dos outros</p>

<p>mais, tem coisas maiores por trás, tem prova, tem olimpíada, tem tanta coisa. E a gente tem um grupo de alunos que tem uma defasagem, que apresentam dificuldade pra leitura, interpretação e Matemática. Então assim, as maiores avaliações, SAEB, SADEAM, todas cobram. Então de certa maneira, ainda, ao meu ver, não sei se outras pessoas pensam diferente, mas ainda se arrasta muita leitura pra conceituar um assunto do que a Dança de fato desenvolve no aluno. Talvez não se vê que de fato contribua pro desenvolvimento dele, enquanto indivíduo, enquanto cidadão.</p>	<p>Salão, danças em grupo, danças regionais como o carimbó, foi um sucesso a apresentação. A gestão e a nossa coordenação de área sempre nos apoiam de fazer essas mostras. A gente sabe que dá trabalho, porque por exemplo, se eu for trabalhar alguma modalidade da Arte, ou Dança, ou Artes Visuais ou Música, e fazer mostra, uma sala de 40 alunos, nem todo mundo vai gostar da Dança, ou das Artes Visuais ou da Música. Então vai ser sempre um grupo que vai se identificar com a Dança ou com uma das modalidades, então pra fazer um trabalho desse você tem que mobilizar toda a turma, então você tem que tirar da sala, tem que ensaiar e nesse período de ensaiar como nós trabalhamos numa escola de tempo integral, o CETI tem toda uma estrutura, tanto que tem uma sala de Dança e sala de Música, então nós temos uma estrutura. Mas imagine isso numa escola regular, você não vai ter possibilidade de trabalhar a prática justamente por isso, porque vai ter que usar o refeitório ou uma sala desocupada ou um depósito ou até parte externa mesmo da grama pra poder fazer isso, então é sempre um pouco complicado.</p>	<p>professores, da gestão, coordenação.</p>
<p>8ª) CETIs possuem sala de Dança, ela é usada nessa escola? Quais outros ambientes são usados para o ensino/prática da Dança?</p>		
<p>PROFCGM</p>	<p>PROFCJS1</p>	<p>PROFCJS2</p>
<p>Nós temos uma sala de Dança. Na última reforma foi retirado o tablado de madeira que estava podre, eles botaram concreto. E ficou faltando a parte elétrica, porém passaram-se anos. Não tem circulação de ar, temperatura muito alta lá. Por questão de estrutura a gente tem, mas não dá pra usar. Um espaço próprio, tem barra de alongamento, tem</p>	<p>Eu uso a sala de Dança mesmo. No começo do ano tinha uma aluna que ela trabalha com Dança, com freestyle que chama né, essa dança mesmo urbana que chama. E ela liderava o clube da Dança, só que ela se afastou um pouco. Mas até o meio do ano, existia esse clube de dança que eles, na hora do intervalo do almoço eles se reúnem lá e praticam</p>	<p>Então, ela é utilizada. Eu utilizo quando vou aplicar obviamente minhas avaliações práticas de Dança. Tem um clube de dança, os clubes de protagonismo criaram o clube de dança, mas aula específica pra Dança, não tem. E eu não sou formada em Dança, então não tem como eu oferecer pra eles</p>

<p>parede espelhada. Mas enquanto ela funcionava ela era magnífica. Mas a gente utiliza a sala de aula mesmo, já ensaiaram aqui no laboratório de informática por conta do ar-condicionado, ou então no <i>hall</i>, o único problema do <i>hall</i> é que vai contaminando os outros espaços, então se o som sobe ecoa nas outras turmas eles não querem mais prestar atenção nas aulas, querem descer e participar. A gente usa todos os espaços que pode, o refeitório, a área da frente da escola também a gente já usou, só não a quadra porque a quadra tá pra prática esportiva, só em eventos muito específicos, tem que agendar.</p>	<p>mesmo, fazem a dança com uma pessoa que realmente sabe trabalhar essa área.</p>	<p>uma prática como deveria ser.</p> <p>(“Mas eles utilizam outros ambientes?”)</p> <p>Durante as minhas avaliações usam todos os espaços possíveis.</p>
<p>9ª) Você enfrenta ou já enfrentou alguma dificuldade no ensino da Dança?</p>		
<p>PROFCGM</p>	<p>PROFCJS1</p>	<p>PROFCJS2</p>
<p>Sempre, acho que trabalhar com Arte é estar enfrentando desafios o tempo todo.</p> <p>*toc toc* (som de batida da mão numa mesa interpretando uma batida na porta) “Professor(a), eu estou dando uma explicação de Matemática para minha turma, você pode abaixar o som, por favor?” *toc toc* (momentos depois, novamente o som da batida na porta) “Eu já vim aqui professor(a)!”</p>	<p>(A resposta dessa pergunta foi desenvolvida pelo entrevistado em outros momentos da entrevista)</p>	<p>Bom, a gente vê mais a questão do tempo, porque o currículo mudou. O currículo do Ensino Médio mudou com o Novo Ensino Médio, as aulas de Arte ficaram uma hora semanal, então, balancear todos os ensinamentos e práticas da Arte no geral, tá bem difícil, imagine Dança, que precisa de um ensaio, que precisa de... Então geralmente a gente faz uma negociação com os outros professores pra ter um tempinho a mais.</p>
<p>Eu não gosto da ideia de ser polivalente, porque é limitador demais dizer que nesse tempo todo eu tenho domínio das quatro, cinco, seis e possíveis linguagens.</p>		
<p>10ª) Você já realizou ou realiza alguma atividade voltada para o ensino/prática da Dança? Se sim, comente sobre.</p>		
<p>PROFCGM</p>	<p>PROFCJS1</p>	<p>PROFCJS2</p>
<p>Sim, sempre que possível. Inclusive estive planejando algumas atividades, mas vou esperar um momento melhor</p>	<p>Já. Já trabalhei porque tinha uma demanda bem grande de pessoas que gostavam de Dança. A gente chegou a</p>	<p>Todo ano.</p> <p>(como comentado na pergunta 7)</p>

<p>pra poder chamar as pessoas que quero convidar.</p>	<p>fazer uma mostra de Dança, várias danças mesmo, com grupos, utilizamos a Dança pop, a Dança folclórica, até o balé clássico tinha, mas era variado, não tinha um período da Dança ou um tema específico, mas era mesmo aberto à escolha deles, foi muito legal, foi muito bem aceito pela escola.</p>	
<p>11ª) Como você descreveria a reação e interação dos estudantes com o ensino/prática da Dança?</p>		
<p>PROFCGM</p>	<p>PROFCJS1</p>	<p>PROFCJS2</p>
<p>Eles amam, eles adoram ter algo pra fazer além de ficar sentado. Algo que movimento, porque eu acho que por dentro eles estão pipocando de energia, eu tinha um aluno que dava curto circuito se ficasse muito tempo parado. A gente encontra muito dessas coisas aqui na escola, só não é possível dar conta de todos, uma sala com 40 e poucos alunos, num espaço desse tamanho, mal dá pra eles esticarem o braço. Então a gente na sala de aula afastava as cadeiras, a gente ficava com um espaço bem pequenininho, fazia ali alongamento e práticas que eles apontavam que eles gostariam de fazer. Então a gente começou a valsa, xote e essas danças que tenham um contato com o outro, e eu não sei se elas geram empatia ou reconhecimento do outro. Porque essa fase que eles estão passando, de amadurecimento, adolescência, essas coisas, gira em torno dessa fase de vida deles tão como posso dançar com a minha colega? Vou tocar no ombro dela, não, vou tocar na cintura da minha colega. Gera aproximação. Tem algumas turmas que são um pouco mais resistentes. Enfim, tem várias coisas que vão se</p>	<p>Nessa escola aqui, é até bom. Já teve uma cultura de sempre ter alguém liderando um grupo de dança, a escola mesmo tem um grupo de dança, e sempre nas apresentações, ou seja da gestão, ou abertura, sempre eles estão atuando. Isso cria uma cultura, uma cultura que uns poucos alunos começam a interagir e a ter interesse em participar. Por isso que aqui nessa escola sempre houve esse interesse.</p>	<p>Aqui no Ensino Médio eles chegam meio molengas, mais molinhos do Ensino Fundamental, principalmente porque no ensino integral é muito puxado. Basicamente era pra ser escola de projetos, mas tá muito só disciplina, disciplina, disciplina. Eles acabam cansando bastante. Mas a aceitação eu diria que é parcial, a gente tem aqueles alunos que obviamente tem vergonha, são tímidos, tem problema com ansiedade e tudo mais. Então às vezes eu preciso meio que obrigar assim de leve. Mas eles são participativos.</p>

desenvolvendo a partir desse contato de um com o outro.		
12ª) Você gostaria de comentar ou relatar algo sobre sua experiência como professor de Arte ensinando Dança? Boas e/ou ruins.		
PROFCGM	PROFCJS1	PROFCJS2
<p>(Essa entrevista foi bem longa e foi possível fazer recortes de vários momentos da entrevista para encaixar nessa pergunta)</p> <p>Pra ser sincera me incomodava bastante quando a gente tinha evento na escola, e lá iam fazer trabalhos, vamos montar coreografias. Monta coreografia, copia do Youtube, vai apresenta. Me angustiava, de verdade.</p> <p>Nós tínhamos mostras de Artes aqui, alguns anos atrás. Então tínhamos apresentações que aconteciam e os meninos precisavam ter uma coreografia ou quando tinha evento daquele calendário das datas comemorativas que ainda hoje tá na escola pública como uma coisa que tem que seguir. Então apresenta uma peça, faz uma coreografia pra determinado evento, que aí você tirava 5, 6, 7 meninos de uma sala de 40 e eles reproduziam, que eles entendiam que era Dança. Aqui na escola teve um movimento muito grande com o professor de Educação Física, ele fez acho que por dois anos seguidos um evento de Dança que movia a escola inteira. Então os professores cediam seus tempos de aula pros meninos ficarem ensaiando. Então eles copiavam coreografia pra apresentar, inclusive o tema era eles pegarem filmes e fazerem uma cronologia de filmes, eles pegavam uma cena do filme e a turma trabalhava aquela coreografia repetindo</p>	<p>Pra ser um professor de Arte e trabalhar a prática, por exemplo, eu gosto muito de trabalhar a prática. É sempre um desafio a gente poder trabalhar utilizando alguma modalidade da Arte, como as Artes Visuais, ou a arte da Música ou a arte do Dança ou Teatro, sempre é um desafio, porque como falei, nós não estamos trabalhando com um grupo específico. Por exemplo se eu fosse professor de uma escola de Dança, o que ia acontecer, as pessoas que iam ser meus clientes, que iam ser meus alunos, seriam pessoas que viriam me procurar pra estudar a Dança. Então é muito diferente. Então aqui não, aqui nós temos vários alunos pra estudar as matérias do ensino regular todinho, só que tem aqueles alunos que se identificam com alguma dessas modalidades, no caso a Dança, tem aqueles alunos que vão se identificar, então a gente procura, eu no meu caso, eu procuro trabalhar sempre com a demanda, tem demanda pra alunos que querem trabalhar essa prática então vamos tentar fazer, vamos tentar organizar, fazer uma mostra, fazer uma abertura, uma coisa mais como eu falei, nessa escola aqui especificamente já tem uma cultura de Dança, já teve uma cultura de Teatro no passado porque tinha um professor de Teatro, agora não tem mais então o Teatro ficou um pouco esquecido. Mas a Música e Dança estão vivas nessa escola, então a gente sempre vai ter, qualquer evento que tiver na escola</p>	<p>Bom, os meninos eles chegam ainda muito crus aqui no Ensino Médio, o outro professor é formado em Música senão me engano, então ele foca mais na área de formação dele. Tanto que os projetos de música dele são bem premiados, mas quando a gente fala de Dança e os outros professores eles tem meio essa abordagem em algumas disciplinas, os meninos não compreendiam a importância, a forma como a Dança pode ser usada para expressar diversas coisas. Então quando eles chegam no primeiro ano, que a gente tem o primeiro contato de fato com uma aula teórica de dança, explicar o que é de fato eu acho que eles começam a perceber que não é só o dançar utilizando a música, mas se expressar através da Dança, esse tipo de sentimento que eles tem, pensamento, a própria vivência e experiência deles anteriores. Então é positivo, porque eles começam a dialogar, porque eu faço sorteio nas minhas práticas, então se eu deixo assim livre eles vão escolher coisas que eles são habituados, no sorteio eles são meio que obrigados a fazer uma coisa diferente do que eles estão habituados. Então eles começam a perceber que há outras possibilidades que se abrem na perspectiva da Dança, que não é só aquilo, funk, não é só o pop, tem outras variações, outras formas de entender a própria cultura de cada país através da Dança.</p>

<p>incansavelmente várias e várias vezes, pra aprontar e mostrar como espetáculo na escola. O legal é que tirava aquela rotina cansativa de sala de aula, que a gente sabe que rotina de escola de tempo integral é, precisa ser repensada. Porque estar ali, 10 metros por 10 metros sentados numa cadeira circulando naquele espaço ali o dia todinho?</p> <p>Aí me angustiava, eu não aceitava 100% daquela dinâmica de construção, de repetição. Porque na Educação Física, isso no meu conceito na época, tinha aquele jogo do movimento, pro exercício, despertar do músculo, mas não é como jogar futebol, mas enfim, a leitura da época era como se fosse. Então os meninos praticavam Dança repetindo incansavelmente. Você vê aqui no <i>hall</i> grupos e grupos descendo pra ficar copiando do celular, “faz pra direita, faz pra esquerda, ei não tá fazendo sincronizado”. E assim ia um mês de cópia, e eu olha e ficava, gente se nem desenho copia mais como que Dança copia? Mas tá, não sei, só sei que eu ficava angustiada, nessa situação. Porque a gente acaba sendo cobrado também, como que a professora de Arte não produz nada de Dança? E lá vou eu fazer coisa, vamos lá, e a ideia dos meninos é copiar coreografia, pegar <i>fitdance</i> e essas coisas.</p> <p>No mês de junho aqui na escola eles tinham o momento folclórico e a tradicional quadrilha. Eles ensaiam e apresentam, ano passado foi o terceiro ano que reproduziu os passos de uma quadrilha que eles frequentavam.</p>	<p>relacionado a alguma coisa pedagógica, alguma abertura, então sempre vai ter um grupo de Dança lá, participando, trabalhando. Sempre vai ter também um grupo de Música, que no caso a gente tem uma banda aqui, tem outros grupos de banda marcial. Mas é um desafio, eu vejo um grande desafio. Ser professor de Arte numa escola pública e trabalhar a prática é um desafio, tem gente que nem gosta, o cara segue só pro conteúdo, tem aquele professor só do conteúdo que trabalhando mesmo a matéria pela história da Dança, história da Música, mas não trabalha prática justamente por, além de ser um desafio, dá trabalho e às vezes falta estrutura. Se você for trabalhar numa escola regular você não vai ter uma estrutura que você tem num CETI, numa escola de tempo integral. Por isso que eu digo, se ele for trabalhar vai ser um desafio porque ele vai ter que se adaptar à escola e tentar fazer alguma coisa nesse sentido, sempre vai ter um desafio, ser professor de Arte e trabalhar no caso da Dança.</p> <p>(“O professor de Arte acaba tendo que ser polivalente né”)</p> <p>Tem que trabalhar, porque mesmo que ele seja formado em uma área, mas o próprio planejamento anual, nós temos que seguir as regras. Então você vai ter que dar aula de todas essas modalidades, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cinema se for o caso também, fotografia. Só que se você ter uma formação específica você vai puxar pro seu lado. Eu sou formado em Música, puxo pro lado da Música. Formado em Dança, puxa pro lado da Dança. [...] Pra um professor de Arte, mesmo específico de Dança</p>	
---	--	--

	<p>you studied history of music, history of Art, you know everything that happened there in the past, the painters, the periods of Art, there of the baroque, of the rococo period, modern art, contemporary art. You can, you dominate. For you can give a class, because it's your area, you are a professor of Art. So it ends being pleasant, I at least like to give a class of history of Art, because she will cover everything here. And Art is in everything, if you observe there of the pre-history period, Art will be accompanying. Sometimes I even talk with the history professor, "the lady is giving what for 6th grade?", "I'm giving pre-history", "I'm also giving pre-history", she gives the history of pre-history and I give the Art of pre-history, that was the cave art in the case, then the Egyptian art, very rich, everything was art there. So as it comes, the history follows the Art.</p>	
--	---	--