

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDER FERNANDO DO NASCIMENTO

**DANÇA: OS (DES)SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE
ARTE/DANÇA DE ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ**

CURITIBA

2013

EDER FERNANDO DO NASCIMENTO

**DANÇA: OS (DES)SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE
ARTE/DANÇA DE ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA

2013

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

N244d Nascimento, Eder Fernando do
2013 Dança : os (des)saberes docentes dos professores de arte/dança de escolas estaduais do Paraná / Eder Fernando do Nascimento ; orientadora, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. – 2013.
180 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013
Bibliografia: f. 148-153

1. Educação. 2. Dança na educação. 3. Arte na educação. 4. Prática de Ensino. 5. Professores - Formação. I. Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades

PUCPR
GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 701
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Eder Fernando do Nascimento

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e treze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.^a Dr.^a Cecilia Maria Ferreira Borges, Prof.^a Dr.^a Gisele Kliemann e Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação do candidato **Eder Fernando do Nascimento**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. O mestrando apresentou a dissertação intitulada "DANÇA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE ARTE/DANÇA DE ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 21h40. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Destaca-se a relevância metodológica e a riqueza dos dados de larga abrangência referentes ao ensino da dança e a sua relação com a formação de professores que atuam no ensino de arte.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Cecilia Maria Ferreira Borges [Assinatura]

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Gisele Kliemann [Assinatura]

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski [Assinatura]

[Assinatura]
Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Dedico esta dissertação a Paulo da Silva
Pereira, um sonho e realidade na minha
vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Sua amada mãezinha, Nossa Senhora Aparecida, fonte de vida, arte, inspiração e sabedoria.

À minha mãe, Zélia, minha fonte inesgotável de amor, inspiração e coragem, uma guerreira que, sozinha, me ensinou que a vida é um dom maravilhoso e que, por meio do trabalho e da dedicação, podemos transformar nossos sonhos em realidade.

À minha irmã, Zoana, que sempre esteve presente em minha vida, e a todos os meus familiares.

A Paulo da Silva Pereira, que sempre esteve ao meu lado, apoiando, direcionando e compartilhando todos os momentos de minha vida. A você, o meu eterno sentimento de gratidão e amor;

À Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, orientadora desta dissertação.

À Profa. Dra. Gisele Kliemann, pela sua colaboração, dedicação e indicações para o enriquecimento desta dissertação, obrigado por dançar comigo na realização deste estudo.

À Profa. Dra. Cecilia Borges, pelas indicações para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, pela agilidade, colaboração, apoio e confiança. Obrigado por despertar em mim um pesquisador desconhecido.

Às secretárias Fran e Solange, obrigado por tudo.

À minha querida Géssica, um presente divino que ganhei durante a trajetória deste mestrado, obrigado por compartilhar sonhos, alegrias, dúvidas e, acima de tudo, pela presença constante em minhas ideias e ações.

Às minhas parceiras de mestrado, Marilusa, Maísa, Darlene e Val, obrigado por bailarem comigo nesta caminhada tão importante.

Às minhas irmãs de alma, desespero e sonhos, Gisele Onuki e Kely Lotz, saibam que este título é nosso. Muito obrigado pelas indicações, ações e conversas à base de cafés.

Ao meu querido irmãozinho, Danilo Furlan, que mesmo distante se fez presente em pensamentos, vibrações e ideias.

Aos professores e funcionários do Colégio Estadual Silvio M. Barros, Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal e Colégio Estadual do Paraná e aos arte-educadores da Escolinha de Arte do CEP.

Aos meus queridos alunos, “perturbadinhos do meu coração”, obrigado por me apontarem caminhos e dançarem comigo ao longo desses anos.

A única forma de chegar ao impossível é
acreditar que é possível.

Lewis Carroll

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto de pesquisa a constituição dos saberes, para o ensino da dança, dos professores atuantes na disciplina Arte das escolas públicas estaduais de ensino médio e fundamental de Curitiba e Maringá, Paraná. Investigamos a formação dos professores de arte, a constituição dos saberes docentes para o ensino da dança e as ações educativas desenvolvidas pelos professores para esse tipo de ensino. O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa reúne os seguintes autores: Barbosa (1978), Bardin (2011), Barreto (2004), Behrens (2005), Borges (1998, 2002), Bourcier (1987), Caminada (1999), Gauthier (1998), Laban (1990), Marques (2003, 2005, 2010a, 2010b), Nóvoa (1995), Onuki (2011), Perrenoud (2003), Portinari (1987), Morandi e Strazzacappa (2006), Tadra (2009), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2010) e Wosniak (2006), entre outros, que cooperaram com este estudo. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o *software* Atlas TI e, para análise, optou-se por uma abordagem qualitativa, empregando o pressuposto da pesquisa exploratória. Na primeira fase da pesquisa, analisaram-se os documentos normativos federais e estaduais para o ensino da arte e como esses documentos abordavam o ensino da dança. Na segunda fase, analisaram-se os indicadores sobre dança presentes nos projetos políticos pedagógicos de 29 escolas estaduais de Curitiba e 33 escolas estaduais de Maringá; e, na terceira, foram entrevistados 20 professores de arte. Com a análise dos documentos foi possível identificar que a dança é conceituada como expressão artística/humana e área do conhecimento; também foi possível constatar que os conteúdos relativos à dança são contemplados em todos os projetos políticos pedagógicos das escolas analisadas e que os saberes dos professores de arte para o ensino da dança são constituídos a partir de diferentes fontes, sejam estas as práticas vivenciadas na fase escolar com os próprios alunos, com base em pesquisas realizadas pela internet, ou os documentos orientadores do estado; por fim, constatamos que os professores não possuem graduações específicas em dança.

Palavras-chave: Saberes docentes. Dança-educação. Formação de professores. Práticas docentes. Arte-educação.

ABSTRACT

The aim of the research of this dissertation is to study the acquisition of knowledge for teaching dance teachers working in the discipline of Art of the public schools of elementary and middle school in Curitiba and Maringá-Paraná. We investigate the training of teachers of art, the creation of teacher knowledge for teaching dance and educational activities developed by teachers for this type of education. The theoretical framework underpinning this research meets the following authors: Barbosa (1978), Bardin (2011), Barreto (2004), Behrens (2005), Borges (1998, 2002), Bourcier (1987), Caminada (1999), Gauthier (1998), Laban (1990), Marques (2003, 2005, 2010a, 2010b), Nóvoa (1995), Onuki (2011), Perrenoud (2003), Portinari (1987), Morandi e Strazzacappa (2006), Tadra (2009), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2010) e Wosniak (2006) among others who cooperated with this study. For the processing software was used for analysis and Atlas IT, we chose a qualitative approach employing the assumption of exploratory research. In the first phase of the research analyzed the federal and state regulatory documents for the teaching of art and how these documents addressed the teaching of dance. In the second phase, we analyzed the indicators present in dance teaching political projects of 29 state schools and 33 state schools Curitiba Maringá and third, we interviewed 20 art teachers. With the analysis of documents were identified that dance is conceptualized as artistic expression, human / human and knowledge area, it was also possible to see that the contents related to dance are included in all projects analyzed political and pedagogical schools that knowledge of art teachers for teaching dance are made from different sources, whether these practices experienced during school, with the students themselves, based on research conducted by the Internet and the guiding documents of the state and finally found that the teachers do not have specific ranks in Dance.

Keywords: Teacher knowledge. Dance education. Teacher training. Teaching practices. Art education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conteúdos estruturantes.	57
Figura 2 – Saber do professor.	60
Figura 3 – Distribuição dos NREs no estado do Paraná.	67
Figura 4 – Modelo do sistema Rede Escola.	72
Figura 5 – Universo da pesquisa documental.	74
Figura 6 – Exemplo de teia do Atlas TI.	77
Figura 7 – Exemplo de integração de dados.	77
Figura 8 – Categoria Dados de Identificação.	79
Figura 9 – Categoria Dados dos Documentos Normativos.	80
Figura 10 – Categoria História de Vida.	80
Figura 11 – Categoria Saberes Experienciais.	81
Figura 12 – Categoria Saberes da Formação Profissional.	81
Figura 13 – Concepção de dança nos PCNs.	84
Figura 14 – Concepção de dança no ensino médio.	85
Figura 15 – Concepção de dança e suas relações com os saberes.	86
Figura 16 – Concepção de dança e sua relação como os saberes docentes – ensino médio.	86
Figura 17 – Conteúdos para o ensino da dança nos PCNs.	87
Figura 18 – Conteúdos para o ensino da dança indicados nos PCNs – ensino médio.	88
Figura 19 – Os conteúdos e sua relação com os saberes docentes.	88
Figura 20 – Os conteúdos e sua relação com os saberes – ensino médio.	89
Figura 21 – Indicadores de avaliação – ensino fundamental e médio.	90
Figura 22 – Indicadores de avaliação e sua relação com os saberes docentes.	91
Figura 23 – Indicações para atuação do professor.	92
Figura 24 – Indicadores para atuação do professor – ensino médio.	93
Figura 25 – Indicações para atuação do professor e sua relação com os saberes. .	94
Figura 26 – Concepção de dança – DCEs.	95
Figura 27 – Indicadores para atuação do professor – DCEs.	96
Figura 28 – Indicações para atuação do professor e sua relação com os saberes. .	97
Figura 29 – Indicadores de avaliação presentes nas DCEs.	97
Figura 30 – Indicadores de avaliação e sua relação com os saberes – DCEs.	98

Figura 31 – Conteúdos indicados para o ensino da dança – DCEs.	99
Figura 32 – Conteúdos indicados para o ensino da dança e suas relações com os saberes.	100
Figura 33 – Relação de autores que tratam da temática da dança citados nos PPPs.	102
Figura 34 – Encaminhamentos metodológicos para o ensino da dança.	103
Figura 35 – Exemplos de espaços para aula de arte.	104
Figura 36 – Atividades complementares desenvolvidas pelas escolas.	104
Figura 37 – Objetivos para o ensino da dança.	105
Figura 38 – Conteúdos contemplados nos PPPs.	106
Figura 39 – Avaliação em dança – PPPs.	107
Figura 40 – Pós-graduação.	109
Figura 41 – Citações que se referem à internet.	111
Figura 42 – Citações referentes aos livros.	112
Figura 43 – Citação da professora Carina.	112
Figura 44 – Citações referentes às atividades culturais	113
Figura 45 – Citações referentes à inexistência da dança durante a educação básica.	114
Figura 46 – Citação da professora Manuela.	114
Figura 47 – Citação da professora Marli.	114
Figura 48 – Citações referentes às práticas de dança durante a graduação e na atualidade.	115
Figura 49 – Citações referentes aos estilos e estéticas da dança.	115
Figura 50 – Citação referente ao PPP – professora Maisa.	116
Figura 51 – Citação referente ao PPP – professora Carla.	116
Figura 52 – Citação sobre conflito na elaboração do PPP – professora Mariana. ..	116
Figura 53 – Elaboração do PPP – citação de vários professores.	117
Figura 54 – Citações dos professores referentes aos PCNs.	117
Figura 55 – Citação sobre os PCNs – professora Carmem.	118
Figura 56 – Citação sobre aplicabilidade das DCEs.	118
Figura 57 – Citações sobre a importância das DCEs – professores Carmem e Mara.	118
Figura 58 – Citações sobre as DCEs – vários professores.	119
Figura 59 – Citação sobre as DCEs – professora Marli.	120

Figura 60 – Citação com referência à polivalência do ensino da arte – professora Marcela.....	120
Figura 61 – Citações dos professores sobre atuação nas diferentes áreas artísticas.	121
Figura 62 – Citações dos professores sobre a dança como expressão.....	122
Figura 63 – Citação da professora Manuela.....	123
Figura 64 – Citação da professora Carla.....	123
Figura 65 – Citação da professora Carina.....	123
Figura 66 – Citação da professora Mariana.	124
Figura 67 – Citações referentes à avaliação.	124
Figura 68 – Depoimento da professora Marli.	125
Figura 69 – Referências aos conhecimentos gerados durante a atuação docente.	125
Figura 70 – Relato da professora Mabel.	126
Figura 71 – Citações referentes à indisponibilidade dos alunos.	126
Figura 72 – Citações referentes às dificuldades de espaço físico.....	127
Figura 73 – Citações referentes às dificuldades dos professores.....	127
Figura 74 – Citações referentes ao tempo de aula.....	128
Figura 75 – Citações referentes à formação dos professores.....	129
Figura 76 – Relato da professora Maísa.	129
Figura 77 – Citação referente ao desenvolvimento de projetos relacionados à dança.	130
Figura 78 – Citação referente à reprodução da dança em datas comemorativas... ..	130
Figura 79 – Preparação para os festejos da escola.	131
Figura 80 – Citações referentes ao ensino da dança com o auxílio dos alunos que a praticam.....	132
Figura 81 – Relato da professora Catarina.....	132
Figura 82 – Exemplos de práticas teóricas.....	133
Figura 83 – Práticas adotadas pelos professores.	134
Figura 84 – Professores que declararam não ensinar dança nas aulas de Arte.....	134
Figura 85 – Professores que não participaram de cursos de capacitação da SEED.	135
Figura 86 – Relato da professora Carlota.....	135
Figura 87 – Importância do ensino da dança na escola.....	136

Figura 88 – Citações referentes às trocas de conhecimentos entre os professores.	137
Figura 89 – Formação do professor e sua relação com a prática.	138
Figura 90 – Exemplo de relato.....	138
Figura 91 – Formação no espaço universitário.	139
Figura 92 – Professores que não tiveram experiências com dança durante sua formação acadêmica.	139
Figura 93 – Experiências com dança durante o curso de graduação.	140
Quadro 1 – Quadro-resumo do histórico da dança	52
Quadro 2 – Os saberes docentes.....	64
Quadro 3 – Caracterização dos professores entrevistados.....	69
Quadro 4 – Codificação dos documentos normativos.....	76
Quadro 5 – Descrição das categorias de análise para os PPPs.....	78
Quadro 6 – Quadro de formação acadêmica.	108
Quadro 7 – Idade e tempo de atuação.....	110
Tabela 1 – Delimitação do universo da pesquisa documental.	67
Tabela 2 – Quantidade de professores no estado do Paraná.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BMC	Body-Mind Centering
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DBAE	<i>Disciplined Based Art Education</i>
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
Funarte	Fundação Nacional de Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LID	Localizador de Informação sobre Dança
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo de Seleção Simplificado
PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QPM-E	Especialista do Quadro Próprio do Magistério
REPR	Regime Especial – Professor
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SOBREAET	Associação Nacional de Arte-Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	18
1.2 OBJETIVOS.....	20
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2 HISTÓRIA DA DANÇA	22
2.1 A DANÇA: DO HOMEM PRIMITIVO ÀS INOVAÇÕES DO SÉCULO XX.....	23
2.3 A DANÇA MODERNA	30
2.3.1 A dança pós-moderna e contemporânea: novas possibilidades.....	34
3 A DANÇA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE ARTE.....	40
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA NO BRASIL: DO DESCOBRIMENTO À CHEGADA DA FAMÍLIA REAL PORTUGUESA	40
3.2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DA ARTE BRASILEIRA	43
4 A DANÇA E OS SABERES CONTEMPLADOS NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: PCNS E DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS (DCES) ...	54
5 OS SABERES DOCENTES	59
6 METODOLOGIA.....	65
6.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	66
6.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	66
6.3 RELATO DE COLETA DE DADOS	70
6.4 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS	74
6.4.1 Relato da análise dos documentos normativos federais e estaduais.....	75
6.4.2 Relato da análise dos PPPs.....	78
6.4.3 Relato da análise das entrevistas	79
7 RESULTADOS	83
7.1 SABERES SOBRE DANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS FEDERAIS. 83	
7.1.1 Concepção de dança nos PCNs.....	84
7.1.2 Os conteúdos indicados para o ensino da dança nos PCNs	87
7.1.3 Os indicadores de avaliação presentes nos PCNs	89
7.1.4 Indicadores para atuação dos professores presentes nos PCNs	91

7.2 SABERES SOBRE DANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS ESTADUAIS	94
7.2.1 Concepção de dança das DCEs	94
7.2.2 Indicadores para atuação do professor nas DCEs.....	95
7.2.3 Indicadores de avaliação presentes nas DCEs	97
7.2.4 Conteúdos indicados para o ensino da dança nas DCEs	98
7.3 SABERES SOBRE DANÇA APRESENTADOS NOS PPPS.....	101
7.3.1 Concepções de dança presentes nos PPPs	101
7.3.2 Indicadores para atuação dos professores	102
7.3.3 Conteúdos indicados para o ensino da dança	105
7.3.4 Indicadores de avaliação para o ensino da dança nos PPPs.....	106
7.4 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	107
7.4.1 Dados de identificação.....	108
7.4.2 História de vida dos professores	110
7.4.3 Percepção dos professores quanto aos documentos normativos.....	116
7.4.4 Seus saberes experienciais.....	121
7.4.4.1 Conceito de dança.....	122
7.4.4.2 Dados sobre avaliação	123
7.4.4.3 Sobre os conhecimentos adquiridos na prática.....	124
Fonte: o autor, 2013.	131
7.4.4.4 Como o professor ensina dança.....	131
7.4.4.5 Participação dos professores em cursos de capacitação.....	135
7.4.4.6 Relação entre os professores.....	137
7.4.5 Saberes da formação profissional.....	137
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	152
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE ARTE/DANÇA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MARINGÁ E CURITIBA	153
APÊNDICE C – EXEMPLO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - CTBA.....	159

APÊNDICE D – EXEMPLO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – MGA.....	171
APÊNDICE E – CODIFICAÇÃO DO PPP – CURITIBA.....	177
APÊNDICE F – CODIFICAÇÃO DO PPP – MARINGÁ.....	178

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pela Arte é algo que nasceu na minha infância. Desde criança, as diferentes manifestações artísticas sempre me encantaram, seja pela oportunidade de escapar da situação social peculiar na qual eu vivia ou pelo próprio encantamento que a arte provoca. Com os projetos culturais desenvolvidos na escola em que eu estudava, pude ter um primeiro contato com a arte da dança. Durante o ensino fundamental, participei ativamente de todos os eventos artísticos ali promovidos. Devido ao meu bom desempenho, ganhei uma bolsa de estudos, por meio da qual tive a oportunidade de estudar balé em uma das principais academias de dança de Maringá.

Cada vez mais envolvido na/pela arte, durante o ensino médio estudei teatro, artes visuais e dança. Aos 16 anos, devido à falta de professores na área da dança em Maringá, passei a lecionar balé e, desde então, tenho desempenhado os papéis de aluno, professor e artista ao mesmo tempo. Incentivado pelos meus professores do colégio e da academia de balé, decidi continuar meus estudos de graduação na área artística. Foi então que me transferi para Curitiba e ingressei no curso de Graduação em Dança da Faculdade de Artes do Paraná.

No período de graduação, tive a oportunidade de ser bailarino da Têssera – Companhia de Dança da Universidade Federal do Paraná (UFPR), aluno e bailarino do Balé Teatro Guaíra e professor da Escola de Dança do Balé Teatro Guaíra e do Projeto Ruptura, no Colégio Estadual Santa Cândida. Ao final da graduação, fui aprovado no concurso público para lecionar Arte na rede pública do estado do Paraná, sendo um dos três professores formados em Dança¹ de todo o estado paranaense efetivo no Quadro Próprio do Magistério (QPM).

Os entrelaçamentos entre a dança e a educação, entre o professor e o artista, me fizeram questionar sobre a diferença entre os palcos dos teatros e os palcos das salas de aula. Diante das reflexões, optei por não escolher um único palco e, sim, unir ambos os espaços que me auxiliam na compreensão e transformação do processo de humanização do homem.

¹ Dado informado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED, 2012). Os três professores graduados em dança pertencentes ao QPM concursados fizeram parte da pesquisa de doutorado realizada pela professora Scheila Maçaneiro.

A dança é uma atividade inerente ao homem. Antes mesmo de falar ou escrever, o homem já fazia uso dessa expressão corporal para interagir com seus semelhantes ou mesmo comunicar-se com o sobrenatural nas práticas primitivas, chegando à sua utilização como expressão puramente artística e educativa. Na antiga Grécia, a dança, como expressão corporal, artística e educativa, ficou ainda mais evidente com o acréscimo das questões filosóficas que incorporaram outros valores à arte. Já na Idade Média, passou a ter um aporte de hierarquia social; isso pode ser percebido pelo surgimento dos primeiros professores, intitulados *menestréis*² da dança. Esse cenário contribuiu para que, mais tarde, fosse criada a primeira escola de dança, no reinado de Luiz XIV, na França, fazendo da dança uma profissão. Desde então, o ensino da dança tem passado por diferentes momentos de construção e desconstrução, tanto no balé clássico quanto na dança moderna, chegando à contemporaneidade influenciando diferentes espaços sociais, inclusive a escola.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, o ensino da Dança tornou-se obrigatório nas escolas e, com isso, cresceu a preocupação também com a formação do professor dessa área e os saberes necessários para a sua prática. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a constituição dos saberes docentes necessários ao ensino da Dança; para tanto, buscou-se investigar e analisar documentos normativos para o ensino da Dança adotados no estado do Paraná.

Inicialmente, para atingir o objetivo traçado, fez-se um levantamento das escolas paranaenses que contemplam, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), o ensino da Dança, para, então, analisar a constituição dos conhecimentos docentes relativos ao seu ensino, a partir de respostas obtidas nas entrevistas realizadas com educadores de Arte em exercício no magistério.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

No Brasil, a partir década de 1990, o ensino da Dança na disciplina Artes e das demais linguagens artísticas passou a ser assunto de inúmeras discussões,

² Segundo Portinari (1987), os primeiros professores de dança que surgiram na história foram os *menestréis*, que ensinavam para a nobreza, nos castelos, as mais diferentes e requintadas danças da época.

debates e análises que resultaram em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados nos anos de 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação. Já na esfera estadual, houve ampla discussão sobre o ensino da arte, promovida durante os anos de 2004 a 2008, que resultou nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, que apontam a dança como componente curricular, conteúdo obrigatório no ensino da Arte.

É importante destacar que, para verificar a importância desta pesquisa, foi realizado um estudo do tipo estado da Arte³, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no qual foi possível constatar que os estudos ligados à área da Dança vêm sendo ampliados desde 1987 até 2010, principalmente nos temas relacionados à Dança na educação e suas práticas pedagógicas. Todavia, poucos estudos estão relacionados com a constituição dos conhecimentos docentes dos educadores que já estão no exercício do magistério.

Assim, a busca desta pesquisa é fruto de minha experiência pessoal, vivenciada como professor da rede pública do estado do Paraná nos últimos cinco anos, o que possibilitou o contato diário com a realidade da educação. Por meio de tal vivência, emergiram alguns questionamentos em relação ao professor de Artes e seus saberes docentes: **em quais teorias os docentes embasam suas metodologias para ensinar Dança/Arte no ensino fundamental e médio? Como os professores formados em outra área das Artes (artes visuais, música e teatro) ensinam Dança? Como se dá o processo de capacitação dos profissionais que não são formados em uma das áreas das artes? Como se constituem os saberes docentes dos professores de Arte que trabalham nas escolas estaduais de Curitiba e de Maringá?**

Norteados por esses questionamentos é que se busca justificar a importância desta pesquisa, que visa a contribuir para uma reflexão sobre o ensino da Dança⁴ na educação básica, especificamente nas duas cidades já mencionadas do estado do Paraná. Em resumo, diante do que foi apresentado, optou-se por investigar o seguinte problema: **como se constituem os conhecimentos para o ensino da**

³ A pesquisa do tipo estado da arte foi desenvolvida na disciplina Pesquisas sobre a Formação de Professores: Perspectivas Nacionais-Internacionais.

⁴ É importante esclarecer que a palavra 'dança', com letra maiúscula, aparecerá nesta pesquisa referindo-se ao campo de estudo e, com letra minúscula, à arte cênica.

dança dos professores atuantes na disciplina Arte das escolas públicas estaduais de ensino médio e fundamental de Curitiba e Maringá, Paraná?

1.2 OBJETIVOS

Como objetivo geral, a presente dissertação se propõe a investigar como se constituem os conhecimentos para o ensino da Dança dos professores atuantes na disciplina Arte das escolas públicas estaduais de ensino médio e fundamental das cidades de Curitiba e Maringá, no estado do Paraná. Por sua vez, os objetivos específicos são:

- a) identificar os saberes sobre dança definidos nos documentos normativos federais relativos à educação;
- b) constatar os saberes sobre dança definidos nos documentos normativos para educação do estado do Paraná;
- c) analisar como esses saberes são contemplados nos PPPs de escolas públicas de ensino médio;
- d) analisar a constituição dos conhecimentos docentes relativos ao ensino da dança dos professores de Arte em exercício no magistério em escolas cujo PPP contemple o ensino da Dança e o seu alinhamento com as concepções normativas sobre o ensino da dança.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

O registro desta pesquisa foi realizado em sete capítulos. Neste primeiro, relatamos o processo da escolha do objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e justificamos suas contribuições no cenário do ensino da Dança, no contexto da disciplina Arte nas escolas estaduais de ensino médio e fundamental das cidades de Maringá e Curitiba, no estado do Paraná. No segundo capítulo, aprofundaremos a história da dança e sua evolução, com ênfase nos processos de ensino e na origem dos primeiros professores de dança. Apresentaremos, nesse capítulo, o desenvolvimento da dança do homem primitivo às inovações do século XXI, chegando às novas indicações da dança moderna e encerrando com a dança pós-

moderna e contemporânea, seus novos conceitos sobre o corpo e suas novas possibilidades de produção na dança.

No terceiro capítulo, abordaremos a dança na escola e suas implicações na aula de arte, realizando algumas considerações sobre o ensino da dança no Brasil, desde o seu descobrimento até a chegada da família portuguesa, percorrendo sobre as tendências pedagógicas do ensino da arte brasileira. No quarto capítulo, apresentaremos a dança e os saberes contemplados nos documentos que normatizam o ensino da Arte, especificamente os PCNs e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

No quinto capítulo, abordaremos os saberes docentes, apresentando concepções teóricas adotadas para esta dissertação, bem como evidenciaremos a formação do professor de dança. O sexto capítulo especificará os fundamentos da pesquisa, a metodologia e todos os demais enfoques relevantes à sua constituição. No sétimo capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, a análise de dados e suas preposições sobre a constituição dos saberes docentes dos professores de arte/dança das escolas públicas estaduais de Maringá e Curitiba, atingindo os objetivos da presente dissertação.

Ao final, algumas considerações serão apresentadas, apontando possibilidades e desafios para o ensino da dança e a formação dos professores de arte da rede estadual paranaense de ensino; também apontaremos algumas proposições para futuros trabalhos, as quais foram observadas no transcorrer da presente pesquisa. Na sequência, apresentaremos as referências que foram utilizadas como aporte teórico/metodológico a esta pesquisa e finalizaremos apresentando os anexos e apêndices.

2 HISTÓRIA DA DANÇA

Se procurar bem você acaba encontrando.
Não a explicação (duvidosa) da vida
Mas a poesia (inexplicável) da vida.

Carlos Drummond de Andrade

Refletir sobre a dança é unir caminhos entre o corpo, o movimento, a sociedade, a comunicação, a educação, o sonho, as ideias e a arte; é questionar como esses caminhos entrelaçam-se, distanciam-se, fundem-se e recriam-se, perguntando “como” e “por que” o homem dança ou dançou, buscando compreender no corpo o movimento que nem sempre consegue ser sentido em palavras, as quais são sentidas pela/na dança. Dançar é compreender a vida humana em sua totalidade.

O que é Dança? Para responder adequadamente a esta questão, é necessário, antes de tudo, equacionar o fenômeno ‘Dança’ no conjunto da Vida, desvendando a sua origem natural e a sua razão de ser na própria vida do homem. Para isso, é preciso compreender preliminarmente: o que é a Vida? (GRABÍNSKA; MICHAILOWSKY, 1960, p. 15).

Neste capítulo, identificamos os processos educativos e as ações pedagógicas presentes na história da dança e na história do ensino da Arte/Dança no Brasil, acontecimentos que culminam em reflexões sobre a atual situação do ensino da dança na educação brasileira, em específico nas escolas públicas do estado do Paraná, ao levar em consideração os aspectos sociopolíticos e culturais vigentes em cada época e como contribuíram para o que identificamos hoje como Ensino da Dança no ambiente escolar.

Os entendimentos de dança permeiam, atualmente, diferentes áreas e focos de manifestação, como o entretenimento, a terapia, a indústria cultural, a atividade esportiva, entre outros. Neste estudo, trataremos a dança sob o viés da área do conhecimento artístico que se faz presente na educação.

Com o avanço da ciência e da tecnologia, a dança vem sendo registrada e aprimorada como arte e contribuindo na formação integral do ser humano, ora tendo como enfoque a questão do desenvolvimento corporal em seu aspecto físico-psíquico-cultural, ora como manifestação de poder e manipulação social ou como expressão de prazer e desenvolvimento criativo, como observaremos a seguir.

2.1 A DANÇA: DO HOMEM PRIMITIVO ÀS INOVAÇÕES DO SÉCULO XX

O homem primitivo dançava a própria vida. Utilizando o movimento corporal como linguagem e comunicação de suas angústias e alegrias, era por meio da dança que ele interagiu com seus pares, com os elementos da natureza e com o sobrenatural. Assim, “as danças dessas épocas eram a expressão do que o homem sentia em relação a seu mundo” (RENGEL; LANGENDONCK, 2006, p. 9).

Estudos arqueológicos realizados na caverna Lascaux (França), na caverna de Altamira (Espanha) e no Parque Nacional da Serra da Capivara (Piauí, no Brasil) revelaram a existência de gravuras que retratam o homem em movimento. Essas imagens atestam a existência da dança desde os primórdios da humanidade. Ao analisarmos as pinturas rupestres, podemos inferir que os motivos que levavam o homem primitivo a dançar estavam relacionados aos seus rituais religiosos, seus rituais de caça, seus medos e pedidos aos fenômenos da natureza, suas cerimônias de fertilização e nascimento, seus ritos de colheita e morte. Eles dançavam seu cotidiano.

As danças primitivas apresentavam movimentos espontâneos e catárticos, diferenciando-se os movimentos realizados pelos homens (caracterizados por uma movimentação guerreira, máscula e ampla) dos movimentos realizados pelas mulheres (caracterizados por uma movimentação suave, contínua e estreita, destacando sua submissão ao movimento masculino). O ensinamento dessas danças era pautado na observação e na imitação de seus pares.

Com a descoberta da agropecuária e da agricultura, o homem deixou de ser nômade, passando a organizar-se em sociedades e civilizações. Assim, a dança passou a caracterizar suas culturas, transformando-se de acordo com suas novas crenças. Caminada (1999), ao escrever sobre a história da dança dos povos antigos, destaca a existência de registros referentes à sua prática em diversos países, salientando que, em algumas civilizações antigas de locais como Egito, Grécia, Índia, China e Japão, existe um vasto material. No entanto, em civilizações de regiões como Babilônia, Assíria e Caldeia, são poucos os registros existentes. Nessas civilizações, a dança possuía um caráter divino, não dissociado dos sentimentos sagrados do profano, os quais, em muitos rituais, se mesclavam para louvar as divindades.

No Egito, as danças eram chamadas de sagradas ou divinas, pois estavam intimamente relacionadas às homenagens aos deuses egípcios, com destaque aos cultos oferecidos à deusa Hathor (patrona da Dança), à deusa Ísis, ao deus anão Bés, conhecido como deus da fertilidade, a Hórus e à deusa Osíris. Os egípcios dançavam nos funerais, nas festas da colheita, nos rituais civis, e seus movimentos apresentavam características acrobáticas, angulosas e uma organização corporal simétrica, sendo geralmente realizados pelas mulheres e pelas sacerdotisas dos templos sagrados.

Na Índia, a dança era vista como uma fusão entre a energia vital, a espiritualidade, o corpo, a mente, o profano e o sagrado; para os indianos, era uma forma de comunhão com os deuses. Entre os diversos deuses cultuados, destaca-se Shiva, considerado o deus da dança. Sua coreografia segue as orientações de *Natya Shastra*, um manual que foi escrito por Bharat Muni, no século II, e tinha a função de instruir os dançarinos. Algumas coreografias tinham função educativa, como o estilo *Kathak*, que apresentava lições de história com forte influência islâmica.

Considerada o berço da arte ocidental, a Grécia teve grande desenvolvimento no campo das artes, estética, filosofia e esporte. Para os gregos, o corpo e o espírito eram integrados; assim, um corpo saudável era sinônimo de uma mente equilibrada. O corpo e a dança eram vistos como fontes de conhecimento e sabedoria. Sócrates (470-399 a.C.), Platão (428-347 a.C.), Ésquilo (524-426 a.C.) e Aristóteles (382-322 a.C.), entre outros escritores desse período, evidenciaram a importância da dança na formação humana do cidadão grego; para eles, uma educação completa passaria pelo domínio da dança, filosofia, música e política.

Segundo Bourcier (1987, p. 23), “a educação concederá, portanto muito espaço à dança”. Os jovens gregos aprendiam a dançar desde sua infância, apropriando-se das danças de caráter bélico, militar, ritualístico, agrícola, dramático e matrimonial, sendo esses ensinamentos obrigatórios até sua fase adulta. Por meio da dança, os gregos realizavam grandes cultos para homenagear os deuses Dionísio e Apolo. Essas celebrações deram origem às danças cênicas, que passaram a acontecer em anfiteatros para um grande público. Os helênicos também foram responsáveis pelo desenvolvimento das tragédias, comédias e dança coral.

Na Idade Média, o corpo passou a ser considerado pela igreja cristã sinônimo de pecado, condenando-se e proibindo-se a dança e seus ensinamentos. No

entanto, ela não deixou de existir, passando a ser praticada pelos camponeses de forma camuflada e distante dos olhares do cristianismo. Consequentemente, a Igreja identificou que não conseguiria proibir totalmente a cultura popular da dança, passando, assim, a introduzir algumas danças e canções durante suas cerimônias cristãs.

Por volta do século VII, as danças populares passaram a ocupar os castelos medievais, com o intuito de divertir a nobreza. Adaptados para esses novos espaços, os movimentos sofreram alterações, passando a ser refinados e carregados de floreio, pois não se podia dançar livremente, como os camponeses, devido às indumentárias e vestimentas pesadas. Nesse mesmo período, surgiram os trovadores⁵, menestréis e jograis, que foram responsáveis por levar a dança popular aos castelos; considerados os primeiros professores de dança da história, “sabiam tocar vários instrumentos, contar história, eram hábeis em prestidigitação e mímica e conheciam as danças populares das diversas regiões que percorriam” (PORTINARI, 1987, p. 54).

O Renascimento foi marcado por um conjunto de novas ideias, fazendo com que o homem se tornasse o centro de suas ações e definisse seu próprio destino. Nesse cenário, as artes e, conseqüentemente, a dança eram marcadas por um grande desenvolvimento, iniciando-se na Itália, em meados do século XIV, com destaque para Florença, influenciando a Europa. Com o enriquecimento da aristocracia, os palácios foram transformados em verdadeiras obras de arte, esbanjando conforto, ostentação e beleza, requisitando arquitetos, artistas, escultores e jardineiros para modificar e entreter as cortes. Nesse período de efervescência, surgiram os Mestres⁶ da Dança e os primeiros tratados de dança. Assim, era necessário compreender e ensinar os novos códigos da dança, que simbolizavam elegância, etiqueta, regras e protocolos, para que se pudesse participar dos eventos sociais promovidos pelas cortes.

⁵ Segundo Portinari (1987), os trovadores recebiam auxílio dos menestréis e dos jograis, que juntos percorriam feiras e castelos oferecendo seus serviços. Os trovadores teriam suas origens na nobreza, sendo que muitos emergiram do povo. No período renascentista, os trovadores passaram a ser conhecidos como os mestres da dança.

⁶ Portinari (1987, p. 60) destaca que, “embora sua função básica tenha sido ensinar aos nobres as danças da sociedade, ou seja, um mero passatempo, esses professores já podem ser considerados bailarinos profissionais pois se exibiam nas festas palacianas, causando grande admiração”.

Domênico de Piacenza, também conhecido como Domênico de Ferrara, escreveu o primeiro tratado de dança,⁷ *De Arte Saltandi et Choreas Ducendi*, redigido entre 1435 e 1436 em Milão. Sobre sua organização, Bourcier (1987, p. 66) destaca:

A Obra de Domenico de Ferrara está dividida em duas partes: uma gramática do movimento, baseada em cinco elementos constituintes da dança: métrica, comportamento, memória, percurso, aparência. (É importante observar que os termos técnicos usados para designar os movimentos coreográficos não têm o mesmo conteúdo corporal que os dos dias de hoje; só terão o mesmo sentido a partir do final do século XIX. É uma noção a se ter sempre em mente). A segunda parte enumera os passos fundamentais, dentre os quais nove são considerados 'naturais' e três 'acidentais' (diríamos artificiais). Entre os primeiros: os passos simples ou duplos, a volta e a meia-volta (que são feitos sem erguer os calcanhares), o salto (pouco elevado). Os segundos são o *battement* (batida) dos pés, o passo corrido, a mudança de pés.

Nota-se que o tratado de Ferrara busca sistematizar o movimento, para que este pudesse ser reproduzido por qualquer cortesão, iniciando uma experiência de notação do movimento. Outros mestres da dança, como Guglielmo, Ebro de Pasaro, Antonio Cornazano, Fabritto Caroso, Cesare Negri, produziram importantes tratados de dança, sendo que Negri também criou a primeira escola de dança, preparando vários cortesãos e discípulos para atuar nas diferentes cortes da Europa.

Ainda no período renascentista, Lourenço de Médici lançou os *Trionfi*, festas com alto requinte que duravam dias, tendo como temas lendas e feitos heroicos da Antiguidade, nas quais os próprios nobres dançavam e interpretavam as coreografias que eram organizadas pelos mestres da dança. Os *Trionfi* tinham por finalidade maior enaltecer o patrono da festa ou o seu principal convidado.

Catarina de Médici, bisneta de Lourenço de Médici, casou-se com o Duque de Órleans, futuro rei Henrique II da França, patriota e amante das artes. Ela levou de sua corte em Florença as danças (*Trionfi*) para os castelos franceses, iniciando o *ballet* como espetáculo. A então rainha Catarina deixou aos cuidados de Balthasar de Beaujoyeux⁸ a criação do primeiro balé de corte da história da dança, intitulado *Ballet Comique de la Reine*, que foi apresentado a dez mil convidados no dia 15 de outubro de 1581, em Paris, no Palácio Petit Bourbon.

⁷ Tradução: "Sobre a Arte de dançar e dirigir coros".

⁸ Segundo Caminada (1999), Balthasar de Beaujoyeux chamava-se Balsassarino da Belgioso; violinista e maestro de danças, era mordomo no palácio real sob a proteção da própria Catarina de Médici. Devido à sua competência e talento, passou a organizar os espetáculos promovidos pela corte.

A dança cênica ganhou espaço no reinado de Luis XIV, conhecido como Rei Sol⁹, amante das artes, principalmente da dança, que praticou desde sua infância, tendo participado como personagem principal de vários espetáculos. Contribuiu imensamente para o desenvolvimento da dança, principalmente com as origens do *ballet*. Durante seu reinado, criou espaços específicos para apresentações de dança, autorizando apresentações públicas para o povo. Um dos seus principais legados foi a criação da Académie Royale de la Danse, em 1661, iniciando o processo de profissionalização da dança. A direção da Académie Royale de la Danse ficou a cargo do mestre da dança Pierre Beauchamp, conhecido por sua competência artística, que estruturou o vocabulário técnico do *ballet*, codificando as cinco posições básicas dos pés e braços, desenvolvendo um método próprio de notação coreográfica. Com a abertura dos espetáculos de *ballet* ao povo, Beauchamp também foi responsável pela formação da primeira geração de bailarinos profissionais, saídos da Académie Royale de la Danse.

No início do século XVIII, as ideias de valorização da liberdade e respeito à natureza permeavam os novos rumos da sociedade da época. Em meio a essa nova perspectiva, Jean Georges Noverre, um importante mestre da dança e diretor da academia de dança criada pelo Rei Sol, propôs uma grande reforma na dança, o *Ballet D'Action*, destacando sua proposta que a dança devia utilizar movimentos dramáticos e expressivos, sendo apresentada a todos, não ficando restrita apenas aos membros das cortes. Noverre publicou, em 1760, o livro *Lettres sur la danse et sur le ballet*, no qual define a dança como sendo “a arte de formar com graça, precisão e facilidade o passo e formar as figuras, e a pantomima é a arte de exprimir as emoções pelos gestos” (NOVERRE, 1946¹⁰ apud CAMINADA, 1999, p. 123). Conseqüentemente, suas ideias foram difundidas, criando um novo palco para o Romantismo na dança.

O Romantismo na Dança¹¹ surgiu com os impactos da Revolução Francesa, que propunha a fraternidade, igualdade e liberdade entre os homens. Nesse contexto, nasceu uma nova concepção artística para a arte da dança, influenciada pelas ideias de autores como Byron, Goethe, Heine, Schiller, Walter Scott e Madame

⁹ O apelido de Rei Sol foi lhe dado após sua participação no “*ballet de la Nuit*, montado em 1653, desempenhando o papel de Sol e, com a alcunha de ‘Roi Soleil’, passou à história” (CAMINADA, 1999, p. 193).

¹⁰ NOVERRE, J. G. **Cartas sobre la danza y sobre los Ballets**. Buenos Aires: Centurión, 1946.

¹¹ Segundo Bourcier (1987), o nascimento do *ballet* romântico foi marcado pelo espetáculo *A Sílfi*, produzido em 18 de março de 1832.

de Staël. Os bailados passaram a ser inspirados em lendas medievais, trazendo aos palcos feiticeiros, cavaleiros, ninfas e amores impossíveis, fazendo do sobrenatural, do irreal e do sofrimento argumentos obrigatórios nos espetáculos.

As partes cenográficas, de figurino e de iluminação apresentaram um grande desenvolvimento nesse período: recursos como a iluminação a gás e máquinas que elevavam as bailarinas em cena davam ao público uma ilusão de “voo”, tendo contribuído com os enredos sobrenaturais e encantado as plateias; na vestimenta, os tutus¹² românticos e a sapatilha de ponta caracterizavam a mulher no Romantismo. Registros apontam para Felipe Taglioni como criador da primeira sapatilha de ponta. Marie Taglioni, filha de Felipe, estreou com o acessório no *ballet* *La Sylphide*, em 1832, na Ópera de Paris; seu feito mudou para sempre a forma de dançar e ensinar *ballet*, pois a sapatilha de ponta criou novas possibilidades de movimentação, com giros e piruetas, exigindo o domínio da verticalidade corporal e a criação de diferentes métodos de ensino. Assim, espetáculos como *Giselle* (1841), *La Sylphide* (1832) e *Coppélia* (1870) foram imortalizados e são remontados até os dias atuais.

Tendo o *ballet* se originado na Itália, com os *Trionfi*, e se desenvolvido na França durante vários séculos, chegou à sua decadência¹³ no início do século XIX, com o *ballet* de corte e o *ballet* romântico. Foi na Rússia, com o auxílio de Marius Petipa e Sergei Diaghilev, que a dança surgiu como *ballet* clássico. Na Rússia, “o balé não era apenas um divertimento do czar e de sua corte, mas uma arte teatral que pertencia à vida do povo russo” (FARO, 1986, p. 74). Assim, os russos trouxeram os melhores professores de dança e artistas da França e Itália, como ação metodológica, buscando aprender todas as técnicas e saberes sobre dança, adaptando esses conhecimentos ao povo russo.

Marius Petipa, francês nascido em Marselha, em 1819, vindo de uma família de artistas, dançou na França, Bélgica e Espanha e acabou por adotar a Rússia como sua pátria. Foi bailarino, professor e coreógrafo e comandou a Escola Imperial durante anos. Com os músicos Tchaikovsky, Minkus e Boris Schell, criou mais de 60 *ballets*, entre eles: *A Bela Adormecida*, *O Lago dos Cisnes*¹⁴, *O Quebra-Nozes*,

¹² O tutu é uma saia com comprimento até os tornozelos, feita de várias camadas de tule. Sua criação se deu pela necessidade de evidenciar a sapatilha de ponta, que surgiu nesse período.

¹³ Adotam-se aqui os conceitos apresentados por Portinari (1987), que destaca a decadência do *ballet* romântico, atrelada às questões políticas e temáticas da época.

¹⁴ O Lago dos Cisnes contou com a contribuição coreográfica de Lev Ivanov.

Bayadère, Dom Quixote, La Camargo, Barba Azul e Raymonda, obras que são remontadas até os dias atuais. No campo do ensino, propunha uma técnica apurada, virtuosa, com movimentos acrobáticos, valorizando a simetria, o equilíbrio, giros, grandes saltos, criando um vocabulário¹⁵ clássico próprio.

Nascido em Perm, em 1872, Serguei Pavlovitch Diaghilev ficou conhecido como empresário das artes e apaixonado pela dança. Descendente de nobres, era considerado um mecenas das artes, inteligente e talentoso; “sem ser um músico, um pintor ou um coreógrafo, soube juntar o melhor de cada setor e extrair de seus colaboradores um máximo de rendimento” (PORTINARI, 1987, p. 111). Com ideias modernas, criou em 1909 os **Ballets Russos**, com o objetivo de integrar de forma harmoniosa a música, a coreografia, os cenários e figurinos de sua companhia.

Grandes artistas da dança passaram pela companhia de Diaghilev; entre eles, destacam-se: Michel Fokine (coreógrafo e bailarino), Vaslav Nijinski (coreógrafo e bailarino, considerado o “deus da dança do século XX” e precursor da dança moderna), Anna Pavlova (bailarina), Tamara Karsavina (bailarina) e Georges Balanchine (coreógrafo e um expoente do estilo neoclássico). No campo cenográfico e musical, destacam-se: Nicolas Roerichi (1874-1947), Alexandre Benois (1870-1960), Léon Bakst (1866-1924), Igor Stravinsky (1882-1971), Claude Debussy (1862-1918), Pablo Picasso (1881-1973), Henry Matisse (1869-1954) e Erik Satie (1866-1925). Com a morte de Diaghilev, sua companhia ganhou novos diretores, que não conseguiram mantê-la estruturada.

Ele deixou um legado que influenciou os artistas da dança. Sobre seu impacto, Portinari (1987, p. 130) destaca:

Diaghilev morreu em 1929, sem designar sucessor e ninguém foi capaz de substituí-lo. Mas a sua herança extrapolou nomeação direta ou usurpação aventureira. Graças a um misto de instinto, cultura, requinte, ousadia, ele promoveu a integração do ballet com as demais artes do século XX. Os que vieram depois encontraram caminho pronto. Nenhum, porém, suplantou-o em realizações e audácia.

No final do século XIX e início do século XX, o *ballet* clássico havia se transformado numa técnica, complexa e virtuosa, sendo codificada e sistematizada

¹⁵ É importante salientar que a aluna de Petipa, Agrippina Vaganova, publicou em 1934 o livro *Fundamentos da dança clássica*, legitimando o legado russo para o ensino do *ballet* clássico.

em diferentes escolas de dança pelo mundo¹⁶. Contra a rigidez imposta pela dança clássica, surgiu a dança moderna, pregando a liberdade do movimento e sua expressão natural.

2.3 A DANÇA MODERNA

A dança moderna surgiu como um movimento contra as regras impostas pela dança clássica, que, devido ao seu vocabulário limitado, austeridade técnica e artificialismo, não conseguia expressar os conflitos do homem moderno do século XX. Era necessário sair dos contos de fadas, príncipes e amores platônicos para dar lugar aos conflitos e anseios individuais; o corpo em diálogo com o mundo passou a ser o principal enfoque. Wosniak (2006, p. 45) destaca que, “no início do século XX, todas as artes tiveram de descobrir uma nova linguagem para exprimir as necessidades e sentimento que surgiram decorrentes de um movimento de negação dos postulados do Renascimento”.

Nesse contexto de transformações, surgiram os “precursores da dança moderna” (FAHLBUSCH, 1990), dos quais se destacam François Delsarte, Émile Jacques Dalcroze e Rudolf von Laban, professores e pesquisadores que formaram e influenciaram vários artistas modernos, sendo que muitas de suas ideias inspiraram produções artísticas contemporâneas.

O francês François Delsarte nasceu em 1811, foi cantor da Ópera de Comique e perdeu sua voz ainda jovem. Inquieto com a perda de seu principal instrumento de trabalho, estudou anatomia, relacionando a voz e os gestos humanos. Seus estudos, antiortodoxos, apontaram para uma forma de analisar e sistematizar os gestos e a expressão do corpo humano, criando o conceito de expressão corporal. Sua pesquisa foi convalidada pela comunidade científica da época. Delsarte deixou vários discípulos, que difundiram suas propostas nos Estados Unidos, entre eles Ruth Saint-Denis e Ted Shaw, que, influenciados pelas ideias do pesquisador, mais tarde criariam suas próprias propostas de linguagem corporal.

¹⁶ Entre as principais escolas, destacam-se: Escola Russa, com o Ballet Bolshoi e Kirov; Escola Francesa, com o Ballet Ópera de Paris; e Escola Inglesa, com o método Royal Ballet, presente em várias escolas de dança brasileira.

Colaborando com os fundamentos da dança moderna, Émile Jacques Dalcroze, nascido em 1865, na Suíça, foi compositor, pedagogo, professor de harmonia e solfejo no Conservatório de Genebra e criador dos princípios da Rítmica¹⁷. Dalcroze formulou um sistema de ensino no qual a educação auditiva deveria iniciar-se pelo sentido rítmico, percebendo as reações dos sistemas musculares. Para ele, “o corpo era o instrumento primordial para a assimilação da música” (PORTINARI, 1987, p. 135).

Nascido no Império Austro-Húngaro, em 1879, Rudolf von Laban é considerado “o maior teórico do século XX e o percussor da dança-teatro” (ONUKE, 2011, p. 158); atuou como professor, bailarino, arquiteto e artista plástico e pesquisou em profundidade os princípios do movimento humano, criando um método próprio de notação do movimento, a dança coral ou Corêutica. Laban ensinou na Alemanha, na Suíça, na Itália e, fugindo da repressão nazista, fixou-se na Inglaterra, onde criou o Laban Art of Movement Centre, que formou e forma até os presentes dias artistas e professores que se baseiam em seu método.

Para Laban (1978, p. 52-53), “a dança pode ser considerada como a poesia das ações corporais no espaço. [...] Os desenhos visíveis da dança podem ser descritos em palavras mas seu significado mais profundo é verbalmente inexprimível”. Entre suas várias contribuições teóricas, destacamos *Domínio do movimento* e *Dança educativa moderna*, ambas com colaboração de sua aluna e parceira Lisa Ullmann. Sua teoria influenciou diversas áreas do conhecimento, contribuindo para pesquisas no campo da psicologia, administração, esportes, saúde pública, terapia, arte e Educação, o que veremos com mais propriedade adiante na presente dissertação. É importante destacar que Laban nos deixou claro que é por meio do corpo e seu movimento que adquirimos conhecimento.

No campo artístico, Isadora Duncan foi considerada a pioneira da dança moderna. Nascida em 1877, nos Estados Unidos, iniciou suas atividades na dança estudando *ballet* clássico. Não satisfeita com o artificialismo da técnica clássica, levando em conta o argumento de que a estética clássica não dialogava com o homem e suas necessidades expressivas, na época, acabou criando e

¹⁷ Segundo Fahlbusch (1990), o método da rítmica permite adquirir o senso musical no ritmo corporal, fazendo com que o praticante perceba o espaço, o tempo e a energia contida no movimento e no som.

revolucionando a própria dança, com sua “dança livre”, expandindo suas ideias pela América e Europa, influenciando vários trabalhos no Brasil.

Inspirada na cultura grega, Duncan propunha o movimento livre, expressivo, primando pelos gestos naturais. Era contra o uso de sapatilhas, símbolo da dança clássica; ela dançava com os pés descalços, como metáfora de liberdade e espontaneidade. Sobre os ensinamentos de suas propostas, Silva (2005, p. 98) ressalta:

[...] sua dedicação ao ensino dos seus princípios baseava-se principalmente em transmitir seus ideais aos jovens. Duncan não tentava lhes impor nenhuma técnica de dança ou metodologia criativa. Sua intenção era passar-lhes sua filosofia, sua estética e noções de saúde. Essa atitude constituiu um dos pilares da dança moderna que se desenvolveu a seguir: a ideia de que a criação coreográfica é inseparável do ensino de princípios filosóficos e estéticos individuais.

Suas ideias abriram caminhos para novas formas de perceber o corpo, influenciando vários artistas, que passaram a refletir sobre suas concepções artísticas, produzindo novas estéticas para a dança.

No mesmo período, divulgando a dança como doutrina religiosa, surgiu a americana Ruth St. Denis (1878-1968), dançarina, coreógrafa e professora que considerava “o ensinamento da dança como um exercício de culto Divino e estimulava essa inspiração aos outros” (FAHLBUSCH, 1990, p. 37). Ruth teve como parceiro e esposo Ted Shaw (1891-1972), coreógrafo e dançarino, cujas obras eram pautadas na cultura indígena americana, bem como na expressão interior do corpo masculino. Esses dois expoentes da dança moderna fundaram, em 1922, em Los Angeles, a companhia e escola de dança Denishawn.

A escola de dança Denishawn oferecia várias disciplinas, entre elas: anatomia humana, música, cultura geral e treinamento corporal baseado em várias propostas de dança, destacando-se as orientais, a ritualística e até o *ballet* clássico, que era adaptado para ser realizado descalço; as aulas eram baseadas numa filosofia mística, focando a integração entre o corpo e o espírito. A companhia formada pelos alunos da Denishawn desenvolveu vários trabalhos coreográficos e seu sucesso fez com que realizasse várias apresentações em espaços universitários¹⁸, levando aos jovens americanos suas concepções sobre dança. A escola formou vários artistas

¹⁸ Segundo Bourcier (1987, p. 257), “pela primeira vez, a dança entra nas universidades americanas: no teatro grego da universidade da Califórnia, em Berkeley, é apresentada *A pageant dance of Egypt, Greece and India*”.

importantes na história da dança mundial, como Charles Weidman, Doris Humphrey e Martha Graham, que se afastaram da escola para criar suas próprias técnicas de dança.

Martha Graham (1894-1991) era considerada a “dama da dança moderna”; detentora de um grande domínio técnico e expressivo, era excelente bailarina. Como coreógrafa, realizou mais de 160 obras para sua própria companhia. Seus temas coreográficos estavam relacionados com a vida dos pioneiros imigrantes da América do Norte, política, religiosidade, mitologia grega, chegando à criação de obras com temas abstratos. Realizou parcerias com grandes músicos da época e, com o escultor Isamu Noguchi, elaborou uma nova estética cenográfica.

Fundou, em Nova Iorque, sua própria escola, a Neighbourhood Playhouse, na qual ensinava sua técnica, que tinha como princípio a respiração e os movimentos de contração e relaxamento de abdômen, além de desenvolver vários movimentos no solo, sistematizando sua técnica com a criação de uma nomenclatura para seus passos, que apresentavam qualidades angulosas, estacadas e uma forte acentuação rítmica, explorando o espaço cênico com uma densa carga expressiva.

Graham afirmava que a formação de um bailarino experiente “leva em torno de dez anos. [...] Primeiro vem o estudo e o exercício da técnica [...] O corpo é moldado, disciplinado, honrando e, com o tempo, adquire confiança. [...] Em seguida vem o cultivo do ser” (GRAHAM, 1993¹⁹ apud CAMINADA, 1999, p. 224). Suas propostas influenciaram futuros artistas americanos e sua técnica é praticada até hoje em vários países, tendo suas concepções chegado ao Brasil com a pioneira professora, bailarina e coreógrafa Ruth Rachou.

No bojo da dança moderna, eclodiu na Alemanha, em meio aos horrores da Primeira Guerra Mundial, a escola expressionista, que teve na dança a bailarina, professora e coreógrafa Mary Wigman (1886-1973) como pioneira. Discípula de Laban e Dalcroze, propunha uma dança que expressava o terror e os conflitos humanos. Não acreditava em um sistema de dança preestabelecido, mas que “formar o dançarino é, portanto, torná-lo consciente dos impulsos obscuros que estão dentro dele” (BOURCIER, 1987, p. 299). Criou sua escola de dança em Berlim e, com a ajuda de sua aluna Hanya Holm, abriu uma filial nos Estados Unidos.

¹⁹ GRAHAM, M. **Memória do sangue**. Tradução de Claudia Martinelli. São Paulo: Siciliano, 1993.

Com ênfase nos artistas modernos que produziram sua arte e apresentaram relações educativas, destacamos até o momento os principais nomes da história da Dança Moderna. No entanto, outros vários artistas do movimento desenvolveram técnicas individuais, concepções filosóficas e métodos de criação que também contribuíram para a evolução da dança. Loier Fuller, Charles Weidman, Doris Humphery, José Limón, Erick Hawkins, Lester Horton, Hanya Holm, Alvin Ailey, Alwin Nikolais, Paul Taylor, Ann Sokolov, Merce Cunningham, entre muitos outros, desenvolveram trabalhos importantes e abriram espaço para uma concepção “pós-moderna” na dança.

2.3.1 A dança pós-moderna e contemporânea: novas possibilidades

A dança moderna havia se transformado em um novo padrão de movimentação, desenvolvendo suas obras coreográficas com base nas narrativas lineares, temas com forte apelo psicológico e religioso, excessiva dramaticidade e movimentos opulentos em expressividade. Ela havia se transformado em técnica, rígida, metódica, com um discurso que pregava a liberdade do movimento e suas emoções. Contra essa fórmula de produção em dança, surgiram os artistas pós-modernos²⁰.

A dança pós-moderna surgiu em meio a novas possibilidades tecnológicas, comunicacionais, políticas e ideológicas. Integrando-se às diversas linguagens artísticas, não havia a preocupação em justificar suas produções estéticas, apenas produzia-se; instaurou-se a “arte pela arte”. Sobre a pós-modernidade na dança, Wosniak (2006, p. 47) escreve:

Uma nova geração a partir dos anos 60, nos Estados Unidos, contextualizada no movimento d'arte pela arte, irá propor rupturas técnicas, tecnológicas e estéticas, culminando com o surgimento de uma tendência conhecida como a dança pós-moderna, assim com outras modalidades artísticas, testavam os limites da linguagem, da subjetividade, bem como da sistematização e uniformização. Esse questionamento constante e até a ampliação dos limites ou fronteiras entre as artes, descentralizando conceitos e perspectivas, contribuiu para a crise da legitimação das grandes narrativas 'totalizantes e homogeneizantes' [...].

²⁰ Garaudy (1980) intitula a dança pós-moderna como “nova dança”. Com outra nomenclatura, Portinari (1987) refere-se ao termo ‘vanguarda’. Ambos os autores apresentam o mesmo significado, tratando da história da dança que ocorreu após os anos 1950 e 1960, principalmente em Nova Iorque. No transcorrer da presente pesquisa, adotaremos o termo ‘pós-moderno’, como apresentam Fahlbusch (1990), Marques (2003), Silva (2005) e Wosniak (2006).

Com a integração das linguagens artísticas, principalmente com as vanguardas da arte, com ênfase nos processos aleatórios de composição coreográfica, exploração dos movimentos simples e cotidianos, improvisação e o acaso como organização aleatória dos movimentos, a experimentação passou a ser o principal elemento na/da produção em dança. Contudo, a dança deixou de acontecer no interior dos teatros e passou a acontecer em ruas, praças públicas, parques, pátios de escolas, museus, galerias e muros, chegando aos tetos dos edifícios²¹, uma vez que o espaço para dançar podia ser qualquer lugar inusitado.

Diante desses novos espaços de dança, o público deixou de ser apenas observador e apreciador, passando a interagir com os artistas do movimento e suas propostas. Esses artistas performáticos não tinham preocupação com o resultado dessa interação, apenas primavam pelo processo. Qualquer um podia ser um bailarino ou um artista, a formação não era exigida, importavam apenas a proposta e a inovação.

Nesse contexto de experimentação, nasceu, no início dos anos 1960, a Judson Dance Theater, um grupo formado por pessoas das mais diversas linguagens da arte (músicos, coreógrafos, bailarinos, artistas plásticos, cineastas, entre outros). Reunidos no porão de uma igreja protestante no Greenwich Village, em Nova Iorque, tinham o objetivo de pesquisar novas linguagens do movimento. Nesse espaço, ocorriam *workshops*, improvisações e produções que eram abertos a quem quisesse apreciar; um verdadeiro celeiro de trocas e vivências, no qual não havia julgamento ou preconceito.

A Judson Dance Theater existiu por mais de dez anos, tornando-se um marco importantíssimo na transformação da dança; suas ideias estão presentes nas obras de vários artistas que passaram pelo grupo, entre os quais destacamos: Merce Cunningham, Twyla Thap, Trisha Brown, David Gordon, Jennifer Muller, Steve Paxton, Douglas Dunn, Meredith Monk, Yvonne Rainer, Elizabeth Keen, Simone Forti, James Waring, Rudy Perez, Lucinda Childs, Karole Armitage, entre outros.

Compreendendo a importância de todos os artistas pós-modernos frente a esse âmbito de profusões revolucionárias de ideias e produções, não podemos refletir sobre dança pós-moderna sem evidenciar as contribuições de Merce Cunningham, John Cage e Robert Rauschenberg.

²¹ Destaca-se a obra coreográfica de Trisha Brown, nomeada *Walking on the Wall*, que acontecia nas paredes e tetos do Whitney Museum.

Nascido em Los Angeles, John Cage (1912-1992) era músico e estudou com Arnold Schoenberg, Richard Buhlig e Henry Cowell. Escreveu vários livros: *Silence* (1961), *A year from monday* (1968), *M* (1973), *Empty words* (1979) e *I-IV* (1990). Também compôs para dança e foi professor. Criticando o modo convencional de construção musical, propunha o silêncio e o ruído como sendo elementos primordiais na composição musical; o que importava era o som e suas possibilidades, que eram organizadas sobre os princípios da aleatoriedade da casualidade. Também propunha uma maneira de ensinar música na qual a dança e a música pudessem ser compostas ao mesmo tempo, sem hierarquia entre as linguagens. “Você adapta a música à dança ou a dança à música. Então, estava ensinando os bailarinos a compor (dança) usando instrumentos de percussão” (CAGE, 1985²² apud LANGENDONCK, 2004, p. 29). Suas ideias influenciaram as propostas de Cunningham e, juntos, iniciaram sua trajetória, trabalhando por mais de 50 anos.

O bailarino e coreógrafo Merce Cunningham nasceu em Centrália, estado de Washington (EUA), em 1919. Iniciou seus estudos em dança aos dez anos de idade, aprendendo danças folclóricas e sapateado; mais tarde frequentou as aulas de dança clássica e técnica de Martha Graham²³, na Cornish College of the Arts, onde passou a ter contato com o seu então professor John Cage. Participou do movimento da dança moderna, no qual declarou que não era “necessário características formalmente expressivas para dar significado a uma dança, uma vez que o movimento já é intrinsecamente significativo” (BANES, 1980²⁴ apud STUART, 2006, p. 156). Por outro lado, ele também foi um expoente da dança pós-moderna, na qual passou a considerar a dança um “movimento no tempo e no espaço” (CUNNINGHAM, 1989²⁵ apud WOSNIAK, 2006, p. 52).

Robert Rauschenberg, artista plástico, elaborou por mais de dez anos cenários e figurinos para a Merce Cunningham Dance Company, a qual, criada em 1953, conta com um repertório de mais de 150 obras, com apresentações em vários países. As ideias inovadoras, aliadas à parceria entre Cunningham, Cage e Robert,

²² CAGE, J. **De segunda a um ano**. São Paulo: Hucitec, 1985.

²³ Segundo Langendonck (2004), Cunningham foi o segundo bailarino da Companhia Martha Graham. Discordando das narrativas e dos conteúdos emocionais contidos nas obras Graham, ele passou a desenvolver individualmente suas próprias aulas em seu estúdio.

²⁴ BANES, S. **Terspsichore in sneakers**. Boston: Houghton Mifflin, 1980.

²⁵ CUNNINGHAM, M. Space, time and dance. In: VAUGHAN, D. **Merce Cunningham, Fifty Years**. New York: Aperture, 1989.

verdadeiros gênios da arte, fizeram com que criassem não um período ou movimento, mas um estilo único e incontestável, haja vista que, antes mesmo da morte de Cunningham, em 1992, já existiam várias pesquisas sobre a sua importância na evolução da dança.

Identifica-se que, desde os anos 1950 até a atualidade, muitos artistas romperam a mera classificação de estilos, períodos, gêneros ou técnicas, criando uma dança incomparável, com características peculiares e individuais, a exemplo da proposta de Kazuo Ohno, com sua dança Butoh; Pina Baushcom, com sua proposta de dança-teatro (Tanztheater); William Forsythe, com sua estética baseada no neoclassicismo; Debora Colker, com a verticalização da dança, entre outros. A dança especializou-se com tamanha profundidade que passou a diluir suas próprias características, mesclando-se, transformando-se e modificando-se em si mesma e amalgamando-se com os conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos produzidos pelo homem.

A profusão de saberes gerados ao longo do tempo pela/na dança fez com que ela se tornasse uma área do conhecimento, sob a esfera da arte. Os avanços comunicacionais, tecnológicos e sociais que marcaram a história da humanidade nos séculos XX e XXI geraram questionamentos, que refletiram na produção contemporânea em dança.

É importante salientar que o termo 'dança contemporânea' não apresenta uma única definição. "Muitos consideram que dança contemporânea é tudo aquilo que se faz hoje dentro dessa arte, não importando o estilo, a procedência, os objetivos ou a forma" (FAHLBUSCH, 1990, p. 69). No entanto, ela não apresenta uma técnica ou método específico, caracterizando-se pela fusão de vários métodos e técnicas corporais, coexistindo com diferentes conceitos de corpo e da própria dança.

O corpo que dança na contemporaneidade não se apresenta como um modelo a ser seguido, mas é visto sob várias ópticas, ora sendo considerado um corpo biológico, natural, virtual, estético, corrompido, técnico, "ciborguerizado", ideal, deformado, social, midiático ou escolarizado. Essas multiplicidades de concepções direcionam-se para uma diversificação no processo de preparação do artista contemporâneo para apropriar-se de técnicas somáticas, como a técnica de Alexander, Feldenkrais, Eutonia, Klauss Vianna, Body-Mind Centering (BMC), artes

marciais, dança criativa e ioga. O corpo que dança é visto na sua totalidade e a dança se configura na lógica da complexidade.

Nesse processo de relação complexa e de redes de conhecimento, a dança contemporânea traz novas visões sobre a gama de profissionais que envolvem o fazer dança; as funções deixam de ser definidas, a exemplo do bailarino, que deixa de ser apenas um executante dos movimentos indicados pelos coreógrafos e passa a ser um bailarino-criador-intérprete. Na outra ponta, os recursos tecnológicos criam novos profissionais na área da dança, como *videomaker*, videodança, produtor em dança, preparador corporal e pesquisador em dança.

Hoje em dia, no Brasil, existem muitos espaços e eventos que são voltados exclusivamente para as pesquisas em dança contemporânea. Por exemplo, temos os editais propostos pelo Itaú Cultural, o Prêmio de Pesquisa em Dança promovido pela Fundação Nacional de Artes (Funarte), o Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, os *workshops* promovidos pela Casa Hoffmann, a Bienal da Dança de Curitiba e os congressos de dança contemporânea promovidos por universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É importante destacar as companhias de dança que buscam desenvolver seus trabalhos nesse leque da contemporaneidade, como a Quasar Cia. de Dança, os grupos Corpo e Cena 11 e a Cia. II do Balé Teatro Guaíra.

Voltando às questões históricas, quando falamos sobre a dança contemporânea, ainda encontramos, no processo de tessitura dos fatos, nomes e concepções, porém o importante é buscarmos na história a compreensão do nosso presente e almejar futuras criações. O breve levantamento da história da dança que neste estudo foi apresentado se faz necessário para que identifiquemos como o homem produziu sua dança, auxiliando na identificação dos múltiplos conceitos a esse respeito que coexistem na atualidade.

Esse panorama histórico é essencial para que possamos identificar as diferentes concepções que a dança teve ao longo de sua evolução. Corroborando com essa reflexão, Marques (2003, p. 196), ao falar sobre a importância da história da Arte/dança na formação do professor, destaca:

A história da arte fornece parâmetros para repensarmos práticas artísticas que em sala de aula se transformam também em processos educativos. [...] O aprendizado da história da dança permite ao professor rediscutir e fundamentar sua prática docente – da montagem da ‘rede de saberes’ (conteúdos inter-relacionados) às metodologias e proposta de avaliação em dança.

Assim, iniciaremos o nosso próximo capítulo identificando como a dança esteve presente no ensino de Arte no Brasil.

3 A DANÇA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AULAS DE ARTE

Discutiremos o ensino da arte²⁶ no Brasil e como a dança constituiu-se no cenário nacional, passando pelas diferentes tendências pedagógicas.

Pensar em dança na educação é pensar em arte na educação. Ao identificarmos a história do ensino da arte nas escolas brasileiras, verificaremos que a dança esteve ligada, em alguns momentos, às atividades artísticas e, em outros, permeou a disciplina Educação Física. Neste estudo, focaremos em como o ensino da arte contemplou o ensino da dança e como essas áreas do conhecimento foram se transformando ao longo do tempo.

Assim, teceremos alguns questionamentos em torno do ensino da dança, como, por exemplo: como a arte esteve presente na escola? De que forma a dança está presente na escola? Quem foram os responsáveis pelos seus ensinamentos? O professor, o artista? Como esses professores foram formados para o ensino das Artes? Quais são as concepções de dança presentes na escola? O que a legislação apresenta sobre Arte/dança? Quais são as diferentes correntes pedagógicas subjacentes ao ensino da dança/arte ao longo da história da educação?

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA DANÇA NO BRASIL: DO DESCOBRIMENTO À CHEGADA DA FAMÍLIA REAL PORTUGUESA

Apesar de a literatura não contemplar o ensino de arte no Brasil no período pré-colonial, acreditamos que existia uma produção artística indígena, porém não havia uma sistematização das manifestações artísticas dos índios por uma questão cultural, uma vez que seu processo de ensinamento estava pautado no registro oral e na observação. De qualquer forma, sabemos que sua cultura artística foi passada de geração a geração até a chegada dos primeiros colonizadores, tanto que se manteve, ainda que de forma incipiente.

Graças aos jesuítas, existe algum registro dessas manifestações, como aponta Caminada (1999, p. 353):

²⁶ É importante salientar que este estudo pauta-se na dimensão da escola pública, uma vez que existe registro do Colégio Abílio do Rio de Janeiro, fundado em 1880, em cujos planos de estudos, divididos em instruções primárias e secundárias, entre as disciplinas, encontra-se a dança do 1º ao 7º ano, mas no âmbito de escola privada (SAVIANI, 2008).

A 'catira ou cateretê', dança de nome tupi, foi uma das formas coreográficas mais difundidas, tendo sido utilizada por Anchieta, que provavelmente decodificou-lhe os textos, no sentido de integrá-la aos preceitos da religião católica. Em contato com o índio Kaká Werá Jecupê da tribo dos Tchucarramãe, nos foi possível conhecer mais de perto essas danças.

Mais tarde, aconteceu uma intensificação da imposição dos costumes portugueses, oprimindo cada vez mais a produção cultural indígena no processo de colonização.

Pesquisadores, a exemplo de Barbosa (1978, 2002, 2008), Ivalberg (2003), Fusari e Ferraz (2009), com destaque para a primeira, que, além de pioneira, é reconhecida mundialmente pelas suas pesquisas sobre o ensino da arte no Brasil, se preocuparam em delinear alguns aspectos históricos do desenvolvimento do ensino dessa área do conhecimento no nosso país.

Fusari e Ferraz (2009) se preocuparam em pesquisar como a arte estava inserida nas diferentes tendências pedagógicas. As autoras destacam que o primeiro marco do ensino da arte no Brasil estava intimamente ligado ao processo de catequização, que tinha como representantes os jesuítas, por meio da Companhia de Jesus, tendo como finalidade a formação religiosa dos colonos, enquanto os nativos eram educados nas missões e nos sistemas de reduções²⁷ destinados à catequese. Os jesuítas catequizavam por meio da literatura, com a utilização do teatro, especialmente dos autos, com função de trazer uma moral e, por meio desta, educar de forma cristã.

Nesse período, não existia a possibilidade de se ensinar dança como forma de expressão artística, sendo ela proibida, uma vez que estava relacionada ao corpo. Assim, tal arte era vista como sinônimo de pecado, devido à visão da Igreja, que tinha como representantes os jesuítas, que estavam à frente do processo educacional no Brasil.

Com a reforma pombalina na educação, em 1759, "que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais foram omissas a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica" (BARBOSA, 1978, p. 22), os jesuítas acabaram sendo expulsos do país, porém sua estrutura de ensino permaneceu durante muitos anos no cenário brasileiro; em contrapartida, a educação passou a ser gerida pela coroa portuguesa.

²⁷ "As reduções assim como as residências e colégios, tornaram-se verdadeiras 'escolas-oficinas' que formavam artesões e pessoas para trabalhar em todas as áreas fabris" (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 41).

Nesse período, a arte e seu ensino se resumiam a um fazer prático e funcional, na ornamentação de utensílios, costuras e desenhos geométricos.

Em 1808, com a transferência da corte de Portugal para o Brasil, os cenários cultural, educacional e político sofreram grandes transformações; por exemplo, a estrutura educacional brasileira dividiu-se em três níveis: ensino primário, secundário e superior, bem como os cursos profissionalizantes (FUSARI; FERRAZ, 2009). Nesse período, destaca-se também a vinda da Missão Artística Francesa para o país, chefiada pelo artista e professor Joaquim Lebreton²⁸, a convite de Dom João VI, com o objetivo de urbanizar a colônia brasileira e educar os membros da corte, pois a nova ordem econômica e social exigia uma reforma cultural e estética.

Com a vinda da Missão, o Decreto Real de 12 de agosto de 1816 instituiu a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, que mais tarde se transformou na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes (FUSARI; FERRAZ, 2009).

Este ato permitiu a instalação oficial do ensino artístico no Brasil, mas que acompanhava as orientações de instituições similares europeias. Os artistas e técnicos nomeados tinham como modelo as academias de arte da Europa, as quais se baseavam na estética neoclássica, valorizando categorias como a harmonia, o equilíbrio e o domínio dos materiais. (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 42).

Com a influência clássica e neoclássica que passou a permear as artes visuais no Brasil, a dança realizada nas cortes passou a fazer parte do processo de refinamento dos seus integrantes. De acordo com Rengel e Langendonck (2006, p. 68),

a dança só chegou no Brasil no século XIX, com Dom João VI (1769-1826), que, fugindo da invasão napoleônica, trouxe na bagagem professores de dança. No final do século XX, companhias de ópera francesas e italianas se apresentaram no Brasil. Com elas vieram os balés que faziam parte das apresentações.

É importante salientar que, apesar da vinda dos balés para o Brasil, o ensino de artes, em um primeiro momento, estava pautado nas expressões visuais, mais especificamente no desenho, que era ensinado nas escolas primárias e secundárias, nos cursos normais, com ênfase na formação de professores, e nos liceus de artes e

²⁸ Joaquim Lebreton foi secretário da Seção de Belas Artes do Instituto da França.

ofícios, que tinham o intuito de preparar mão de obra especializada visando à expansão do processo de industrialização nacional.

No Brasil, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória dos anos iniciais da Academia Imperial. No ensino primário e secundário, o desenho também tinha por objetivo ser útil e desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade. Com isso, os professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, com a estética da 'beleza e do bom gosto'. (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 44).

Nesse período, as linguagens artísticas já apresentavam uma hierarquização, com predomínio das artes visuais, mais especificamente do desenho e depois da pintura, pois ambos contribuíam para a transformação da estética brasileira, até então "rústica", para uma estética mais clássica e harmônica. A música, expressão artística preferida pela corte portuguesa, somente em 1854 foi estabelecida oficialmente como disciplina de ensino nas escolas do país. Já para o teatro, não há registros históricos formais que informem sobre sua adoção no ensino.

Nesse levantamento, verificamos que a arte, ao longo da formação da sociedade brasileira, não foi vista como área do conhecimento, mas unicamente como um elemento de expressão "decorativa", com função utilitária. Nesse contexto, a dança que aqui existia, como a dos índios, foi renegada e, mais tarde, passou a ser resignificada pela corte em um processo de refinamento dos corpos.

No próximo tópico, veremos como a arte e a dança foram abordadas nas diferentes tendências pedagógicas.

3.2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DA ARTE BRASILEIRA

Assim como a sociedade, a escola passou por inúmeras transformações ao longo dos anos, organizando-se de diferentes formas, produzindo conhecimentos que foram contestados e reorganizados, num diálogo constante e muitas vezes tenso entre os atores responsáveis pela ação educacional, política e cultural. Nesse cenário de grandes contradições e acertos, os paradigmas²⁹ conservadores pautados na reprodução do conhecimento e os paradigmas inovadores que têm em

²⁹ Behrens, em seu livro *O paradigma emergente e a prática pedagógica*, de 2005, apresenta os paradigmas divididos em: conservadores, contemplando as abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista, e inovadores, apresentando as abordagens sistêmica, progressista e ensino com pesquisa.

sua base a produção do conhecimento, impactados pelos avanços da tecnologia e informações, apresentados por Behrens (2005), são importantes para identificarmos como o ensino da arte foi contemplado ou não nas diferentes tendências pedagógicas.

A escola tradicional caracteriza-se pela reprodução da cultura e dos saberes, sendo considerada um espaço único de obtenção do conhecimento, que deveria ser transmitido pelo professor de forma objetiva, severa e rigorosa, evidenciando os conteúdos como verdades absolutas; por sua vez, o aluno deveria aceitar passivamente os conhecimentos impostos, não os questionando, apresentando apenas a capacidade de reproduzi-los.

No Brasil, “nas primeiras décadas do século 20, o ensino de arte, mais especificamente o desenho, apresentava-se impregnado de sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho, iniciado no século anterior” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 85). Nessa perspectiva, o ensino era focado na habilidade de desenhar modelos de forma “perfeita”, levando os alunos a constantes reproduções, por imitação de objetos, figuras e obras clássicas. O ato criador era negado, sendo ensinado o desenho geométrico, o desenho decorativo e o desenho natural, que auxiliavam nas atividades de produção manual.

O professor era considerado o único detentor do conhecimento, nunca era questionado sobre como o conhecimento exposto era organizado, utilizava-se da oralidade para exposição dos conteúdos e sempre apresentava modelos de obras artísticas para serem seguidos, não permitindo momentos de criação. Durante sua formação, “nas Escolas Normais, os cursos de desenho incluíam ainda o ‘desenho pedagógico’, em que os alunos aprendiam esquemas de construções gráficas para ‘ilustrar’ suas aulas” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p. 45). Destacamos que, nesse período, não há registros sobre os cursos específicos de formação de professor para o ensino da arte; geralmente, os alunos que se destacavam eram indicados para assumir a cadeira de arte.

Nesse “período o ensino da arte também era conhecido como ‘artes domésticas’, ‘artes industriais’, atividades manuais artísticas” (BARBOSA, 1978, p. 56). Algumas atividades eram exclusivas para mulheres, como as atividades ligadas à costura e trabalhos decorativos, e outras eram destinadas aos rapazes, como as artes ligadas à marcenaria, sendo esses trabalhos apresentados nas mostras escolares. Fusari e Ferraz (2009, p. 45) destacam:

Nessa concepção tradicional de educação, o que vale sempre é o *produto* a ser alcançado: é mais importante o *resultado* dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte. Isto fica (e fica ainda) evidente pela preocupação com as mostras dos trabalhos em finais de período escolares, como ocorria também com as apresentações de música (canto orfeônico), de teatro e até de dança, especialmente preparadas para esse fim.

Essa citação aponta a falta de preocupação com o processo, evidenciando o resultado final do trabalho, possibilitando ao aluno uma metodologia de fixação e repetição. Mesmo sendo consideradas inferiores as demais áreas do conhecimento, as danças, nesse contexto, estavam legadas à mera reprodução dos movimentos, geralmente tendo como temas as datas comemorativas, como Dia da Árvore, Dia das Mães, Proclamação da Independência, entre outras presentes no calendário escolar. Os alunos deviam ser capazes de decorar os movimentos apresentados pelos professores e reproduzi-los durante a sua apresentação.

Nos anos 1930, o Canto Orfeônico passou a fazer parte dos currículos escolares (MARTINS, 2003), tendo sido instituído pelo compositor Villa-Lobos, que tinha como finalidade difundir a arte nacional de forma erudita, levando os alunos à apreciação do folclore nacional.

A abordagem tradicional para o ensino da arte, infelizmente, se faz presente em muitas escolas; como destaca Behrens (2005, p. 44), “o fator relevante a destacar é o de que o paradigma tradicional não foi ultrapassado em muitas instituições escolares”. Portanto, em pleno século XXI, vemos escolas legitimarem o ensino artístico, totalmente pautadas na reprodução do conhecimento.

Em oposição aos conceitos desenvolvidos pela escola tradicional, surgiu a Escola Nova, que buscava desenvolver as questões criadoras do indivíduo, respeitando sua individualidade, tendo como base estudos psicológicos e biológicos de desenvolvimento humano. No século XIX, a “Pedagogia Nova”, como também era conhecida, desenvolveu-se na Europa e nos Estados Unidos, destacando-se autores como Rogers, Dewey, Montessori e Piaget, que influenciaram o movimento da Escola Nova no Brasil.

No campo das artes, autores como o filósofo americano John Dewey, o filósofo Inglês Herbert Read, o filósofo alemão Viktor Lowelfeld e o educador tcheco Franz Cizek foram referências para os estudiosos brasileiros, como Ana Mae Barbosa, que publicou *John Dewey e o ensino da arte no Brasil* (1989), e Augusto Rodrigues, um dos idealizadores das escolinhas de arte no Brasil, presentes nos espaços escolares.

Sobre o surgimento da Escola Nova no Brasil, que naquele período passava por diferentes transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais, Fusari e Ferraz (2009, p. 47) afirmam:

No Brasil vai surgir a partir de 1930, passando a ser disseminada dos anos 40 aos 60 com as escolas experimentais. Esse movimento surgiu com o *Manifesto dos pioneiros da escola nova* (1932) e foi resultante de reivindicações e conscientização de diversas mobilizações sociais sobre a necessidade de democratização da escola brasileira. Estruturado com base pedagógica renovada, defendia uma escola pública obrigatória para todas as classes sociais.

Nesse cenário de democratização das escolas brasileiras, o ensino de Arte passou a dar importância à individualidade dos alunos, estimulando-os a produzir arte com base nos seus interesses pessoais, suas ideias e seus sentimentos. A metodologia adotada era baseada na livre expressão dos sentimentos e o aluno era convidado a aprender de forma livre, espontânea, desenvolvendo sua sensibilidade por meio de diferentes processos experimentais. Assim, as aulas de artes estavam focadas em possibilitar aos alunos momentos terapêuticos, por meio da arte.

O professor era visto como “um ‘facilitador de aprendizagem’ e deve auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno” (BEHRENS, 2005, p. 45). Cabia a ele organizar e planejar as aulas, com o auxílio dos alunos, aconselhando-os de forma positiva e acolhedora durante o desenvolvimento das atividades. Os cursos de formação de professores eram raros (FUSARI; FERRAZ, 2009) e existiam poucas instituições que ofereciam cursos de formação na área artística. No entanto, muitos professores passaram a buscar cursos de atualização para ensinar essa “nova” concepção de arte. Devido a essa demanda, novos cursos de licenciatura foram abertos.

Devido à falta de formação continuada dos professores que atuavam no ensino da arte, vimos as propostas da Escola Nova serem mal interpretadas. Nessa perspectiva, Ivalberg (2003, p. 114) destaca:

No Brasil, houve muita deformação na assimilação dessas propostas. Qualquer mudança que não for acompanhada por formação continuada de professores tende a ser deformada na prática educativa. Assistimos, nas escolas brasileiras, a um excesso de psicologização no ensino da arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada.

Nesse palco de novas interpretações sobre o ensino da arte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/61 – apresentou uma

nova concepção para o ensino da Música³⁰, substituindo o Canto Orfeônico por Educação Musical, que objetivava o desenvolvimento das percepções auditivas, rítmicas e corporais, fazendo com que os alunos vivenciassem as diferentes formas de expressão musical por meio da experimentação e criação de diferentes sons. No campo das artes visuais, além do desenho livre e espontâneo, as concepções de ensino foram influenciadas pelo movimento modernista.

Paralelas ao movimento escolanovista, as ideias do coreógrafo e dançarino Rudolf Laban, com sua proposta intitulada “dança educativa”, que influenciou o ensino de dança na educação formal em todo o mundo, começaram a chegar ao Brasil (CINTRA, 2011). Suas ideias foram trazidas por Maria Duschenes, nos anos 1940; coreógrafa e educadora, estudou na Dartington Hall, Inglaterra, aprimorando-se no Laban Center of Movement. Por mais que a “dança educativa” promovesse a inserção do seu ensino no campo da arte, infelizmente isso não ocorreu, pois ela permanecia às margens da sua aceitação como disciplina, ligada às festividades escolares, ou era reconhecida como “dança livre” ou “expressão corporal”, permitindo que nas escolas qualquer atividade que contemplasse o movimento fosse considerada dança e que profissionais não capacitados se sentissem “aptos” a promover seu ensino (MORANDI; STRAZZACAPPA, 2006).

A tendência tecnicista, presente ainda hoje em muitas escolas, surgiu nos anos 1960 e 1970, com a necessidade de atender aos sistemas produtivos, ou melhor, à expansão do mercado de trabalho. Era alicerçada pelas concepções positivistas, fazendo da racionalidade, da eficiência, da produtividade e do aprimoramento técnico os principais objetivos a ser atingidos pela escola. O ensino da arte, com ausência de fundamentos teóricos, metodologicamente, priorizava o desenvolvimento de atividades diversificadas, com destaque para propostas que envolvessem aparatos tecnológicos e materiais recicláveis.

A escola era vista como um espaço de treinamento e formatação comportamental. Assim, não podemos deixar de comparar as ideias da escola tecnicista com o rigor técnico e comportamental que adotou o ensino do *ballet*. Enquanto a dança, fora do Brasil, esbanjava inovação e liberdade, aquela presente nas escolas brasileiras continuava tendo a função de entretenimento nos eventos

³⁰ As novas orientações são contempladas no Parecer nº 382/62, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62, que institui o ensino da Música nos jardins de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais.

escolares. O professor, que era visto como um treinador operacional, passou a dissociar a teoria da prática; já o aluno era compreendido como um indivíduo acrítico e deveria ser condicionado. Em outras palavras, educador e educando eram colocados em segundo plano; “o elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização racional dos meios. O planejamento e o controle asseguram a produtividade do processo” (BEHRENS, 2005, p. 45).

Simultaneamente à proposta da pedagogia tecnicista no Brasil, em 1971, com a reformulação da LDB³¹ – Lei nº 5.692/71 –, o ensino de Arte tornou-se obrigatório nas escolas. Sem o *status* de disciplina curricular, passou a ser considerada, apenas, uma atividade educativa. Incoerentemente, somente em 1973 surgiu nas universidades o curso de Licenciatura em Educação Artística. No currículo desses cursos, os professores deviam aprender a ensinar música, teatro, artes visuais, desenho geométrico e dança. Com duração de dois anos, os professores recebiam o título de Licenciatura Curta em Educação Artística e podiam ministrar aulas para alunos do 1º e 2º graus.

Sobre a formação do professor de Educação Artística, Barbosa (2002, p. 10) indaga:

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de uma estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas.

Com o objetivo de atender às exigências da Lei nº 5.692/71, a concepção que norteava a formação dos professores de Educação Artística nos anos 1970 era a polivalência, levando o professor a apropriar-se superficialmente dos conhecimentos de cada linguagem artística, impossibilitando o aprofundamento das bases da arte, bem como das especificidades de cada linguagem artística. É importante destacar que, até o ano 2000, havia vestígios dessas características de formação presentes em muitas universidades brasileiras, a exemplo dos cursos de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música, desenho, entre outras especificidades, com duração de quatro anos.

³¹ “Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

Esta breve reflexão sobre as tendências pedagógicas e sua relação com o ensino da Arte/Dança nos faz concluir que, embora cada abordagem tenha acontecido em seu tempo e com suas características, elas se entrelaçam na ação educativa. Ao escrever sobre a importância de conhecer e relacionar as abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista, Fusari e Ferraz (2009, p. 39) destacam que “o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos, filosóficos, que marcam o ensino-aprendizagem de Arte, pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação”.

Inquietos com os rumos que a educação brasileira havia tomado, sendo a reprodução a base do processo de apropriação do conhecimento, vários autores passaram a propor alterações para o ensino nacional, envolvendo ações educativas pautadas na produção do conhecimento, refletindo sobre os impactos sociais, políticos e históricos da humanidade. Dessa forma, passamos a analisar o ensino da Arte/dança pelo viés dos paradigmas inovadores de produção do conhecimento.

Segundo Behrens (2005), os paradigmas inovadores surgiram com a necessidade de ultrapassar a visão newtoniano-cartesiana. Aliadas ao advento da sociedade do conhecimento, das tecnologias inovadoras, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, essas novas questões fizeram com que o homem fosse analisado na sua totalidade, integrando-se a uma nova forma de compreender o mundo. A autora destaca que, no final do século XX, surgiram outras denominações para esse paradigma, como holístico, sistêmico e paradigma emergente.

Além da multiplicidade de denominações, o paradigma inovador engloba diferentes pressupostos de múltiplas abordagens. O ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma inovador e a visão de totalidade é o desafio de buscar a superação de reprodução para a produção do conhecimento. (BEHRENS, 2005, p. 54).

Na concepção inovadora, as ações pedagógicas são realizadas em comunhão com as diferentes abordagens, seja uma visão holística/sistêmica, com suas propostas para o desenvolvimento das inteligências múltiplas e o resgate do ser humano em sua totalidade; como propõe a abordagem progressista, com sua proposta de transformação social com base na participação coletiva de forma crítica e reflexiva; ou adotando as concepções da abordagem do ensino com pesquisa, que

aponta para o desenvolvendo da autonomia investigativa, entendendo os professores e alunos como produtores do seu próprio conhecimento.

Nesse contexto de teias de conhecimento que se inter-relacionam, o ensino da arte é fortemente influenciado pelas ideias da pedagogia histórico-crítica, proposta professor Saviani (1980), e da crítica social dos conteúdos, proposta por Libâneo (1985). Sem deixar de considerar as outras concepções pedagógicas, Fusari e Ferraz (1992, p. 34) destacam a importância das contribuições desses estudiosos para o ensino da arte, pois “propicia a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora”.

Coadunando com as ideias progressistas, Barbosa³² desenvolveu várias pesquisas que contribuíram para o progresso do ensino da arte no Brasil. Com excelência, a autora apresenta importantes análises e sínteses, escrevendo sobre a importância do ensino da arte e de como ela foi estruturada, histórica e politicamente, no Brasil, apontando elementos claros na formação de professores e a importância do desenvolvimento estético do aluno como uma forma de compreensão e transformação social. Ela apresenta, no campo metodológico, a metodologia triangular, que tem em seu posicionamento pedagógico o ensino da arte baseado no “fazer artístico”, na “análise de obras de arte” e na “História da Arte”, tendo sido essa metodologia fundamentada no projeto *Disciplined Based Art Education* (DBAE), desenvolvido nos Estados Unidos no final dos anos 1980 e que está presente em vários programas de ensino de arte.

Inter-relacionando as ideias de Rudolf Laban, Ana Mae Barbosa e a proposta da pedagogia libertadora de Paulo Freire, Marques (1999, 2005, 2010a) propõe sua metodologia, intitulada dança no contexto³³, na qual relaciona os conceitos de arte, ensino e sociedade, entrelaçando problematização, articulação, crítica e transformação. Suas contribuições são importantes para uma nova compreensão da dança na educação.

³² Seus posicionamentos estão presentes em vários livros, entre os quais podemos destacar: *Arte educação no Brasil* (1978), *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil* (1982), *Arte-Educação: conflitos e acertos* (1984), *História da Arte-Educação* (1986), *O ensino da Arte e sua História* (1990) e *Arte\Educação Contemporânea: consonâncias internacionais* (2010).

³³ Sua proposta será discutida no próximo capítulo, sobre dança-educação.

Continuando, nos anos 1980 e 1990, com a expansão dos cursos de Licenciatura em Educação Artística e a proliferação dos cursos de Arte³⁴ nas universidades públicas, houve forte mobilização dos artistas pela Arte e de educadores em todo o Brasil, com a criação de vários simpósios e congressos, em que se debatiam a importância do ensino da arte, a formação dos arte-educadores e a criação de políticas públicas para o ensino da arte. Conseqüentemente, esses debates levaram à “politização dos arte-educadores” (BARBOSA, 2002, p. 13), com a criação de várias associações estaduais. Em 1988, criou-se a Associação Nacional de Arte-Educação (SOBREAET), que buscou “melhores condições de ensino da arte, negociam com as Secretarias de Educação e Cultura, com o Ministério da Educação, com legisladores e líderes políticos” (BARBOSA, 2002, p. 14).

O resultado das intensas mobilizações dos arte-educadores nos anos 1980 e 1990 refletiu-se na nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, inserindo a Educação Artística, então “atividade artística”, como disciplina de Arte nos currículos das escolas brasileiras. O art. 26, parágrafo 2º, estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Com a conquista da nova LDB, em 1997, foram publicados os PCNs, objetivando orientar as ações pedagógicas dos educadores. As modalidades artísticas artes visuais, música, teatro e dança foram contempladas na área da Arte, da seguinte forma:

Pela primeira vez a dança passa a aparecer no contexto escolar como conhecimento específico e não mais atrelada a outras áreas artísticas, por meio dos PCNs, a dança é mencionada e sugerida em documentos nacionais como parte integral da educação em Arte. (CINTRA, 2011, p. 133).

Esse panorama sobre o histórico e as tendências pedagógicas na perspectiva do ensino da arte/dança, resumido no Quadro 1, nos auxilia na compreensão das dificuldades e dos meios encontrados pelos educadores para a legitimação do ensino da arte do movimento. Contudo, “não podemos desconhecer os movimentos educacionais, filosóficos e sociais que estão em processo e nos quais estamos

³⁴ Com destaque para a criação dos cursos de licenciatura com linguagens específicas, como o curso de Licenciatura em Dança, Licenciatura em Educação Musical e Licenciatura em Teatro.

inseridos, e que podem até subsidiar algumas de nossas indagações” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 39).

Quadro 1 – Quadro-resumo do histórico da dança

História da dança		
Período	Concepção de dança	Autores
Primitivo	Dança tinha a função de comunicação com o sobrenatural. Sua movimentação era baseada na imitação e repetição.	Bourcier (1987), Caminada (1999), Fahlbusch (1990), Garaudy (1980), Laban (1978), Langendonck (2004), Onuki (2011), Portinari (1987), Rengel e Langendonck (2006) e Wosniak (2006).
Civilizações antigas	Egito: comunicação com o sagrado e hierarquia de classes. Índia: fusão entre o corpo e a energia vital; tinha o objetivo de homenagear os deuses. Grécia: tinha a finalidade de educação, como parte integrante da formação do cidadão.	
Idade média	A dança era condenada, pois o corpo era sinônimo de pecado. A dança permaneceu camuflada nas festas populares. Os ensinamentos eram transmitidos pela oralidade e observação. Surgimento dos menestréis.	
Renascimento	Origem do <i>ballet</i> de corte e sua valorização pelos reis e rainhas. Os integrantes da corte deviam saber dançar. Surgimento dos primeiros tratados de dança e primeiros mestres da dança. Criação da primeira Academia Real de Dança. Início da profissionalização da dança. Reforma na dança proposta por Noverre.	
Romantismo	Desenvolvimento da dança feminina. Criação das sapatilhas de ponta. Temática baseada nos contos medievais. O ensino ocorria por meio dos grandes mestres e coreógrafos.	
Balés russos	Dança era vista como parte importante da cultura russa. Origem do balé moderno. Criação do balé clássico, proposto por Marius Petipa. Influência das ideias modernistas. Criação das técnicas e escolas de <i>ballets</i> .	
Dança moderna	Contra as ideias clássicas da dança. Pregavam a liberdade e expressividade dos movimentos. Isadora Duncan é considerada a pioneira. Influência da Denishawn na formação de vários artistas da época. Laban e suas propostas para o ensino da dança na educação escolar. Desenvolvimento exponencial da dança nos Estados Unidos e na Alemanha.	
Dança Pós-moderna	Influenciada pelas novas teorias comunicacionais e políticas. Propunha uma dança experimental e utilizava espaços inusitados de apresentações. Buscava a integração com todas as linguagens artísticas. Surgimento da Judson Dance Theater e de diversos	

	grupos de dança. Influências de Merce Cunningham e John Cage.	
Dança contemporânea	A dança é compreendida como área do conhecimento e passa a ser debatida em vários contextos. Não desenvolve apenas uma técnica de dança. Pauta-se na educação somática e na utilização de várias propostas de preparação corporal. Coexistência de vários conceitos sobre o corpo. Especificidade da dança em diálogo com as demais áreas do conhecimento.	

Fonte: o autor, 2013.

Verificaremos, no próximo capítulo, o que apontam as pesquisas sobre dança e quais são os conceitos que balizam a dança-educação.

4 A DANÇA E OS SABERES CONTEMPLADOS NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS: PCNS E DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS (DCES)

O PPP das escolas é estruturado conforme as necessidades locais e visa ao auxílio das ações educativas em sua totalidade. Assim sendo, é construído com base nos PCNs e DCEs, que são instrumentos que regem e auxiliam a base escolar, orientando as necessidades da educação básica no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, os PCNs são um documento que tem como propósito apontar metas de qualidade na organização curricular em âmbito nacional, bem como visa a propor uma articulação entre o conhecimento científico e popular. Por sua vez, os DCEs são elaborados pelos estados, com o intuito de organizar os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais se definem os rumos da disciplina, ou seja, aquilo que se refere aos procedimentos metodológicos, conteúdos estruturantes, avaliativos e referenciais bibliográficos.

Sabe-se que, a partir da promulgação da LDB, em 1996, e dos PCNs, em 1998, a obrigatoriedade curricular do ensino da Arte como área de conhecimento solidificou a presença do ensino da dança no ambiente escolar.

Anteriormente à publicação dos PCN'S, a dança habitava o espaço escolar por meio de festividades e atividades extracurriculares, não sendo contemplada de forma reflexiva, crítica e transformadora. Contudo, o ensino da dança na escola veio se modificando com base num novo pensamento que surge com a qualificação profissional, fazendo com que a dança se torne uma área do conhecimento repleta de estudos, reflexões, identificando a sua parcela significativa na formação do aluno. (ONUKEI, 2011, p. 159).

Os PCNs estão organizados em ensino fundamental e médio, sendo que, no ensino fundamental, se subdividem em quatro ciclos: o 1º e 2º ciclos equivalem à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, já o 3º e 4º ciclos, ao 5º, 6º, 7º e 8º anos. No ensino médio, o ensino da Arte é contemplado na parte de Linguagens, códigos e suas tecnologias. O 1º e 2º ciclos são mantidos e organizados pelos municípios, competindo ao governo estadual organizar e manter o ensino a partir do 3º ciclo. Portanto, sem desconsiderar a importância do ensino da dança para os primeiros ciclos, focaremos, nesta dissertação, as indicações para o ensino da dança a partir do 3º ciclo. Desse modo, analisaremos nos documentos supracitados os saberes contemplados e as respectivas abordagens acerca do ensino da dança, buscando responder aos seguintes questionamentos: como a dança-educação é abordada nos

PCNs? Como as Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte abordam os conhecimentos relativos ao ensino da dança? Qual é a relação entre os PCNs e as DCEs para o ensino da dança?

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Pautados na educação estética, na estética do cotidiano e na integração das premissas básicas da proposta metodológica triangular de Barbosa (2002), os objetivos da dança no ambiente escolar estão organizados em três pilares:

- a dança na expressão e na comunicação humana;
- a dança como manifestação coletiva;
- a dança como produto cultural e apreciação estética.

Esses pilares, indicados para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, orientam para a instrumentalização e construção de conhecimentos em dança para os demais ciclos e para o ensino médio, proporcionando “parâmetros para a apreciação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos” (BRASIL, 2008, p. 71), assim como potencializando as interfaces/interconexões da Arte, neste caso, da dança, com as mais variadas áreas do conhecimento (BRASIL, 2000).

Para os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino da dança na escola permeia a educação corporal por meio dos processos criativos e interpretativos, subsidiando os alunos no desenvolvimento de competências relacionadas ao movimento corporal, seus elementos e princípios estéticos reflexivos e criativos em dança, a fim de estabelecer inter-relações entre corpo, sociedade e ética de diferentes épocas e contextos. Essa concepção de dança direciona a formação dos alunos no nível de experiência da sensibilidade estética, da cidadania contemporânea e da ética construtora de identidades, ou seja, a dança-arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição.

Já as DCEs entendem a dança como expressão, como compreensão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos (teorização), que são considerados elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola. Isso porque “pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de

pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico” (PARANÁ, 2008, p. 52).

O foco das DCEs apresenta-se em dois campos conceituais: conhecimento estético e conhecimento da produção artística. O primeiro diz respeito

à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo [...] [na qual] [...] o conhecimento estético constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana, em consonância com os diferentes momentos históricos e formações sociais em que se manifestam. (PARANÁ, 2008, p. 52-53).

O segundo “está relacionado aos processos do fazer e da criação, [...] bem como o modo de disponibilizar a obra ao público, incluindo as características desse público e as formas de contato com ele” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Ao visar a promover o ensino da dança de modo crítico e transformador, os PCNs apontam como conteúdos a ser abarcados para a formação artística, estética e social do aluno, tais como: estudo e aprendizado da coreologia (lógica estrutural da dança: o que, como, onde e com que nos movemos); conhecimento anatômico e cinesiológico; habilidades corporais; elementos do movimento; memorização; princípios estéticos; conhecimento da história da dança; consciência corporal; apreciação; processos de criação (improvisação e composição coreográfica); e registro em dança. Além desses conteúdos, que oportunizam o desenvolvimento das competências e habilidades corporais, os PCNs objetivam a “materialidade concreta dos gestos” (BRASIL, 1998), por meio da produção, apreciação e contextualização da linguagem da dança, ou seja, como esses conhecimentos reverberam no corpo do aprendiz, assim como no meio em que habita.

Por sua vez, as DCEs estruturam os conteúdos distribuídos em três itens: elementos formais, composição e movimentos e períodos, conforme é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Conteúdos estruturantes.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
DANÇA	Movimento Corporal Tempo Espaço	Eixo Dinâmica Aceleração Ponto de apoio Salto e queda Rotação Formação Deslocamento Sonoplastia Coreografia Gêneros: folclóricas, de salão, étnica... Técnicas: improvisação, coreografia...	Arte Pré-Histórica, Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Dança Circular, Indústria Cultural, Dança Clássica, Dança Moderna, Dança Contemporânea, Hip Hop, Arte Latino-Americana...

Fonte: Paraná, 2008, p. 68.

Esses conteúdos estruturantes “apontam uma parte dos conhecimentos a serem trabalhados na disciplina de Arte e, ao mesmo tempo, explicitam formas de encaminhamento metodológico presentes na Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 68). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem, conforme as DCEs, inicia-se pelos “elementos formais”, com atividades artísticas (ensino fundamental), e conclui-se nos “movimentos e períodos”, com exercícios cognitivos, abstratos (ensino médio). Ainda, as dimensões desses conteúdos indicam a formação de cidadãos críticos e autônomos; assim, segundo Barreto (2004, p. 84), “o ensino da dança na escola é importante porque estimula os indivíduos, durante a educação formal, a adquirirem seu autoconhecimento, enquanto vivenciam a corporeidade, através de um relacionar-se com o mundo artisticamente”.

Para tanto, esses conteúdos são norteados pelos seguintes critérios de avaliação, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 77-78):

- Saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza dentro de suas possibilidades de movimento e das escolhas que faz;
- Conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade;
- Tomar decisões próprias na organização dos processos criativos individuais e de grupo em relação a movimentos, música, cenário e espaço cênico;
- Conhecer as principais correntes históricas de dança e as manifestações culturais populares e suas influências nos processos criativos pessoais;
- Saber expressar com desenvoltura, clareza, critérios suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste.

A concepção de avaliação, para as DCEs, é diagnóstica e processual; “é diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica” (PARANÁ, 2008, p. 81). Avalia-se o aprendizado sobre os aspectos qualitativos e em longo prazo da práxis, por intermédio de critérios previamente estabelecidos/acordados, assim como mediante uma autoavaliação dos alunos. Objetiva-se com a avaliação (BRASIL, 1998, p. 82):

- A compreensão dos elementos que estruturam e organizam a arte e sua relação com a sociedade contemporânea;
- A produção de trabalhos de arte visando à atuação do sujeito em sua realidade singular e social;
- A apropriação prática e teórica dos modos de composição da arte nas diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.

Diante disso, o professor apresenta-se como mediador do conhecimento e, para tal, necessita estar sempre em constante estado de qualificação e aperfeiçoamento, visando a vivências que possam enriquecer o seu fazer didático-pedagógico.

Ensinar dança é necessariamente criar relações e, dessa forma, é preciso que o professor compartilhe ideias de reflexões, criatividade e autonomia, para que os alunos possam aprender conteúdos de maneira contínua, correlata e crítica. (TADRA et al., 2009, p. 52).

Uma vez que as DCEs defendem o ideal de que o professor trabalhe a partir de sua área de formação, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive, entende-se que suas pesquisas e experiências artísticas possibilitam a promoção de conexões com conteúdos e saberes outros, ditos inter e transdisciplinares.

5 OS SABERES DOCENTES

Atualmente, existem várias pesquisas sobre os “saberes” dos professores. Essa temática é desenvolvida por vários estudiosos, que apresentam diferentes formas de compreender a constituição e a natureza dos saberes, tais como: André (1992), Gauthier (1998), Martin (1993), Martins (2003), Mellouki e Tardif (1995), Morin (2003), Paquay et al. (1993), Pimenta (2002), Raymond (1993), Shulman (1986), Tardif (2010), Tardif e Lessard (1999), entre outros. Suas pesquisas apresentam uma eclética diversidade conceitual e metodológica, organizando-se em diferentes tipologias e categorizações, gerando um vasto campo de estudos.

Defronte as várias interpretações dos e sobre os saberes, a presente dissertação adota como linha teórica as contribuições de Tardif (2010). A escolha por esse autor justifica-se pelo fato de suas pesquisas contemplarem a educação básica, sendo pautadas na realidade do ofício do professor e considerando os diferentes contextos de apropriação e geração dos saberes. No entanto, o autor não considera os saberes categorias autônomas, destacando que,

na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p. 11).

O trabalho docente constitui-se em diferentes contextos sociais; assim, o “saber dos professores é um saber social” (TARDIF, 2000, p. 12), sendo constituído pela partilha coletiva dos agentes envolvidos no processo educativo, entre eles o professor, que utiliza os diferentes sistemas educacionais, como as universidades, escolas, sindicatos, entre outros, para construir coletivamente os saberes, suas práticas sociais, que se manifestam nas relações complexas entre os seres humanos, e suas relações com o outro, as quais evoluem com o tempo, fazendo com que os conteúdos, disciplinas e modalidades dependam da história de uma sociedade e de sua cultura. Dessa forma, o saber do professor passa a ser um processo entre a profissionalização no ambiente de trabalho e sua história profissional, articulado numa constante construção.

Aprofundando a natureza do saber do professor, Tardif (2010) propõe seis fios condutores para serem compreendidos intimamente, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Saber do professor.



Fonte: adaptado de Tardif, 2010.

O primeiro fio condutor – saber e trabalho – mostra que o saber do professor é produzido e modelado no/pelo trabalho, fazendo com que ele mobilize diferentes saberes, a fim de solucionar e enfrentar diversas situações presentes na sala de aula e, portanto, na escola. Trata-se de um trabalho multidisciplinar, no qual o professor desenvolve sua marca pessoal, incorporando sua identidade pessoal e profissional.

O segundo fio condutor – diversidade do saber – aponta que o saber do professor é um saber plural, constituído de diferentes fontes e naturezas, provenientes da família do professor, da sua escola na educação básica, de sua cultura pessoal, de suas experiências artísticas ou das instituições formadoras de professores. Essa pluralidade de saberes é dada pela diversificação das relações sociais, oriunda da ligação de diferentes grupos pertencentes ao seu trabalho cotidiano.

Partindo do terceiro fio condutor – temporalidade do saber –, temos a construção da carreira profissional como fruto da história de vida do futuro professor, que aprende progressivamente os saberes do seu ofício, os quais são constituídos no ambiente familiar e na escola, iniciando-se no período em que o futuro professor vivencia como aluno as representações e crenças da sua futura profissão.

O quarto fio condutor – experiência de trabalho como fundamento do saber – leva à prática profissional cotidiana, que faz com que os professores mobilizem diferentes saberes, que são hierarquizados de acordo com suas experiências profissionais, classificando-se de acordo com a sua funcionalidade e aplicabilidade no processo de trabalho. Tais saberes e experiências alicerçam suas práticas profissionais.

O quinto fio condutor – saberes humanos a respeito de seres humanos – traz a ideia de interatividade presente na relação do ser humano professor e seu “objeto” de trabalho – o aluno. Tal interatividade busca compreender como e de que forma esses seres humanos se relacionam.

O sexto fio condutor – saberes e formação de professores – reforça que é necessário repensar a formação do professor, conectando os conhecimentos produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, articulando-os com os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras, a respeito da atuação do professor. As estruturas de formação presentes na atualidade não são suficientes para atender às novas necessidades da educação.

Após compreender os fios condutores que conectam o processo de constituição dos saberes do professor, Tardif (2010) apresenta alguns conceitos que norteiam a compreensão da natureza dos saberes e suas variadas fontes. Para o autor, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Nessa amálgama de saberes, Tardif (2010, p. 36-37) conceitua os saberes da **formação profissional** como sendo um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados às formação científica ou erudita dos professores”. Tais saberes são disponibilizados pelas instituições de ensino, que ofertam os cursos de licenciatura e buscam ensinar os saberes necessários à compreensão das ciências da educação. Esses saberes são adquiridos pelos professores durante a sua

trajetória na universidade, na qual eles passam a obter contato com diferentes concepções pedagógicas e ideológicas, que poderão influenciar (ou não) suas futuras ações educativas. Passando a conhecer e mobilizar diferentes saberes, o professor constitui seus saberes pedagógicos, que são praticados e legitimados durante o exercício da sua profissão.

Os **saberes disciplinares** são elaborados por diferentes estudiosos, pesquisadores e intelectuais, sendo seus conhecimentos apresentados por meio das diferentes disciplinas científicas presentes na formação inicial ou continuada dos professores. Eles não são produzidos pelo professor, mas, sim, utilizados por eles no processo de ensino. Como exemplos, podemos citar os conhecimentos históricos sobre dança, que foram produzidos pelos historiadores, e os estudos sobre anatomofisiologia apresentados pelos biólogos, ambos necessários ao ensino da dança, porém não produzidos pelos professores. Gauthier e Tardif (2010, p. 483), ao descrever o **saber disciplinar**, destacam que “ele faz parte de um reservatório que engloba vários saberes”. No entanto, esse reservatório é composto pelos saberes procedentes da sociedade, que passam pelo crivo das instituições universitárias.

Já os **saberes curriculares** correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido” (TARDIF, 2010, p. 38). Esses saberes podem ser identificados por meio dos diferentes documentos e programas elaborados pela escola; entre eles, podemos evidenciar os PPPs, que caracterizam a própria escola, apresentando suas concepções de sociedade, cultura, homem, educação e dos próprios saberes. Esses saberes curriculares norteiam e impõem as atividades dos professores, que, em tese, devem dominar e aplicar os saberes presentes no *corpus* desses documentos, estando atentos às suas constantes transformações e indicações.

Por fim, os **saberes experienciais** são contemplados por vários pesquisadores, que apresentam outros desdobramentos. Por exemplo, Gauthier (1998) reorganiza os saberes experienciais subdividindo-os em: saber da tradição pedagógica, saber da experiência e saber da ação pedagógica. Noutra perspectiva, Pimenta (2002, p. 20) destaca que os saberes experienciais são também aqueles que os professores “produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem—seus colegas de trabalhos os textos produzidos por outros educadores”. Da mesma forma, Therrien

(1997, p. 2), ao descrever a produção do saber da experiência profissional de um sujeito, seja nas suas atividades docentes ou nas práticas investigativas, enfatiza que esse saber “passe pelas mesmas trajetórias no que diz respeito às suas fundamentações epistêmicas. A mesma identidade profissional se faz presente na sua reflexão sobre a ação”. Destacamos a concepção apresentada por Tardif (2010, p. 48-49) que define os saberes experienciais como sendo

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

O saber da experiência tem uma relação intrínseca com o saber-fazer do professor. Suas ações pedagógicas cotidianas, aliadas à relação existente entre os demais professores, os alunos, os diretores, equipe pedagógica e os demais profissionais da educação, se integram por meio de múltiplas interações que fazem parte do trabalho escolar. O trabalho escolar diário, aliás, é repleto de situações inusitadas, transitórias e variadas que se misturam às vicissitudes permanentes da escola, sendo fatores que condicionam o trabalho docente, fazendo com que o educador mobilize e desenvolva sua capacidade de improvisar e as diversas habilidades pessoais, para atender à urgência da escola. Na prática, ele mobiliza diversos saberes para atuar e aprender na escola; portanto, “o professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente” (CUNHA, 2002, p. 24).

Devido à sua complexidade, os saberes docentes não devem ser contemplados com a criação de uma classificação isolada, como apontam Tardif e Raymond (2000); no entanto, a mobilização dos diferentes saberes gera os saberes profissionais, que são constituídos de várias fontes e experiências, como podemos analisar no Quadro 2.

Quadro 2 – Os saberes docentes.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e socialização
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond, 2000, p. 215.

6 METODOLOGIA

Para realizar a pesquisa sobre os saberes docentes no ensino da dança, optamos por uma abordagem qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (1986), essa abordagem tem se mostrado muito produtiva na área da educação, apresentando um desenvolvimento expressivo de pesquisas que a adotam.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na coleta desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo **processo** em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Dentro da abordagem qualitativa, diversos tipos de estudo são propostos; a opção pelo estudo exploratório se deu considerando que ele é uma investigação que se baseia principalmente na busca de novas ideias ou na familiarização dos estudos já existentes, utilizando, para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários, entre outros artefatos (CERVO; BERVIAN, 2002). Também, os estudos exploratórios

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipótese. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2009, p. 41).

Esse estudo compreende duas etapas: a análise documental e a realização de entrevistas com professores que atuam na disciplina Arte das escolas estaduais paranaenses. Na etapa de análise documental, analisamos, na instância federal, a LDB e os PCNs; também investigamos os documentos que oficializam o ensino da Dança no estado do Paraná e analisamos as concepções apresentadas nas DCEs e como os PPPs contemplam ou não os saberes para o ensino da Dança. Na sequência, entrevistamos professores do QPM que lecionam a disciplina Arte nas escolas estaduais de ensino médio e fundamental do estado do Paraná. Os

professores foram selecionados a partir da análise dos PPPs que apresentaram a dança nos seus conteúdos.

Com o aporte teórico-metodológico escolhido, pretendeu-se buscar como os professores de arte atuantes nas escolas estaduais de Curitiba e Maringá constituem seus saberes docentes para o ensino da Dança.

6.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A peculiaridade da formação do professor de arte/dança está relacionada diretamente com suas experiências artísticas pessoais; assim, sua história de vida reflete suas escolhas estéticas, que são significadas e ressignificadas ao longo de suas vivências e atuação profissional. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Nesse sentido, suas vivências e sua formação para atuação docente são constituídas em diferentes contextos, tanto durante sua formação na educação básica quanto se apropriando dos saberes profissionais durante sua formação nas instituições de ensino superior e cursos de pós-graduação.

Diante desses contextos de possibilidades investigativas, o objeto de estudo da presente pesquisa é a constituição dos saberes docentes dos professores atuantes na disciplina Arte das escolas públicas estaduais de ensino médio e fundamental de Curitiba e Maringá, Paraná, para o ensino da dança.

6.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A SEED está organizada em 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs), cada qual responsável por várias cidades em seu entorno, variando de acordo com cada região do estado, como podemos analisar na Figura 3.

Figura 3 – Distribuição dos NREs no estado do Paraná.



Fonte: Paraná, 2012.

O NRE de Maringá está localizado no norte do estado do Paraná e atende às cidades de: Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Florai, Floresta, Florida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio e São Jorge, totalizando 97 colégios atendidos. Já o NRE de Curitiba, por ser na capital do estado, adota sua organização em setores, sendo eles: Setor Matriz, Setor Boa Vista, Setor Santa Felicidade, Setor Portão, Setor Cajuru, Setor Pinheirinho, Setor Boqueirão, Setor Bairro Novo e Setor CIC, totalizando 163 colégios.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por delimitar o estudo apenas aos núcleos dos PPPs das escolas estaduais de ensino médio e fundamental do município de Maringá, que totalizam 34 documentos, e de Curitiba, onde, das 163 escolas convidadas a participar da pesquisa, apenas 29 disponibilizaram os PPPs para ser analisados, como podemos averiguar na Tabela 1.

Tabela 1 – Delimitação do universo da pesquisa documental.

NRE	Número de escolas pertencentes ao NRE	Município	Quantidade de PPPs participantes da pesquisa
Maringá	34	Maringá	34
Curitiba	163	Curitiba	29

Fonte: o autor, 2013.

Segundos dados obtidos no portal da SEED (PARANÁ, 2012), existem 5.137 professores de Arte em todo o estado do Paraná, sendo que, desse total, 2.610 são professores do QPM, 36 fazem parte do regime de Especialista do Quadro Próprio do Magistério (QPM-E) e 2.491 são contratados pelo Regime Especial – Professor (REPR)³⁵. No NRE de Maringá, são 183 professores QPM, quatro professores QPM-E e 92 professores REPR, totalizando 279 professores de Arte. Apenas no município de Maringá, são 98 professores QPM-E e 22 professores REPR. Já no NRE de Curitiba, são 426 professores QPM, três professores QPM-E e 231 professores REPR, totalizando 660 professores. Na Tabela 2, pode-se ter uma visão geral do número de professores de Arte.

Tabela 2 – Quantidade de professores no estado do Paraná.

Regime de contratação	QPM	QPM-E	REPR	Total
Paraná	2.610	36	2.491	5.137
NRE de Curitiba	426	3	231	660
Curitiba	426	3	231	660
NRE de Maringá	183	4	92	279
Maringá	89	-	22	111

Fonte: adaptado de Paraná, 2012.

Em relação à participação na presente pesquisa (Quadro 3), optamos por entrevistar dez professores de Arte da cidade de Maringá e dez de Curitiba, os quais foram escolhidos com base nos seguintes critérios: querer participar voluntariamente da pesquisa, ter disponibilidade para conceder uma entrevista, ser professor QPM ou QPM-E da disciplina Arte e ter o PPP das escolas em que leciona contemplado no universo documental da presente pesquisa.

³⁵ O REPR, também conhecido como Processo de Seleção Simplificado (PSS), dispensa a contratação de professores por intermédio de concurso público e permite a contratação de professores a partir no segundo ano de graduação. É comum encontrarmos professores que ainda estão nos anos finais da graduação.

Quadro 3 – Caracterização dos professores entrevistados.

Nome³⁶	Idade	Tempo de docência	Curso de graduação	Ano de formação	Inst. formadora	Pós-graduação
Caetano	55	40 anos	Superior em Música	Não consta	EMBAP	Mestrado
Caio	36	7 anos	Licenciatura em Teatro	2001	FAP	Especialista
Camila	30	4 anos	Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas	2004	UDESC	Especialista
Carina	44	10 anos	Educação Artística com Ênfase em Computação Gráfica	Não consta	UTP	Mestranda
Carla	27	5 anos	Licenciatura em Artes Visuais	2006	FAP	Especialista
Carlota	65	Mais de 44 anos	Belas Artes e Complementação em Educação Artística	1967	EMBAP	Graduada
Carmem	49	32 anos	Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas	1983	FEMP	Especialista
Carol	45	16 anos	Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas	2000	UFPR	Especialista
Catarina	38	6 meses em Arte e 4 anos em sociologia	Comunicação Social e Belas Artes	Não consta	UFPR	Mestrado
Clara	60	28 anos	Educação Artística com Habilitação em Música	1982	FEMP	Especialista
Mabel	31	4 anos	Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais	2008	Cesumar	Especialista
Magali	45	3 anos	Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas	1994	UFPR	Especialista
Magda	53	33 anos	Educação Artística com Especialização em Artes Plásticas	1978	APEC	Especialista
Maísa	46	23 anos	Educação	1990	APEC	Especialista

³⁶ Com o intuito de proteger a identidade de cada professor, foram selecionados novos nomes, sendo que todos os nomes quem iniciam com a letra C são de professores que atuam nas escolas de Curitiba e todos que iniciam com a letra M são de professores que lecionam em Maringá.

			Artística			
Manuela	39	12 anos	Artes Visuais com Habilitação em Desenho	2006	UOP	Especialista
Mara	45	6 anos	Educação Artística com Ênfase em Artes Visuais e Letras	Arte – 2007 Letras – 2003	Cesu (a distancia)	Especialista
Marcela	27	7 anos	Educação Musical	2007	UEM	Mestranda
Margarida	28	4 anos	Licenciatura em Artes Visuais	2006	Cesumar	Especialista
Mariana	33	4 anos	Licenciatura em Artes Visuais	2008	Cesumar	Especialista
Marli	49	23 anos	Ciências Sociais e Educação Artística com Habilitação em Desenho Geométrico	1983	UNIMAR (Arte) e UNESP (Ciências Sociais)	Doutoranda

Fonte: o autor, 2013.

6.3 RELATO DE COLETA DE DADOS

O relato de coleta de dados está dividido em: coleta dos PPPs e coleta das entrevistas dos professores de Arte. A primeira coleta ocorreu de forma distinta entre os NREs de Maringá e Curitiba; conseqüentemente, foi necessário criar etapas diferentes para ambas as realidades. Em Maringá, a coleta seguiu as seguintes fases: contato com o chefe do NRE, contato com os responsáveis pela análise do PPP e cópia dos PPPs.

Na fase de contato com o chefe do NRE, com uma semana de antecedência, por telefone, foi agendada uma reunião, na qual foi apresentado o projeto de pesquisa e a declaração de colaboração e solicitação de acesso aos PPPs. O chefe autorizou o pedido e encaminhou os documentos para os responsáveis pela análise dos projetos, que apresentaram os sistemas de arquivo e explicaram como eles realizavam as correções, registros e readequações dos PPPs. É importante salientar a qualidade da predisposição em atender às necessidades do pesquisador desta dissertação.

Os PPPs dos anos de 2011 e 2012 estavam arquivados em um armário, contendo uma pasta com o nome de cada escola e seu respectivo município. Nessa

pasta, havia uma versão impressa do PPP e outra versão em CD-ROM. Após verificar a organização dos documentos no prédio do NRE, foi agendada uma nova data sua cópia.

Próximo ao armário em que estavam arquivados os PPPs, a equipe técnica pedagógica disponibilizou uma mesa para apoiar o *notebook* e as pastas com os documentos. Antes de copiar o arquivo para a pasta criada no *notebook* pessoal do pesquisador, cada PPP foi aberto no Word, ODT ou leitor de PDF e verificavam-se os seguintes dados: dados da escola, contemplação da palavra 'dança'³⁷, conferência do sumário e número de páginas do PPP. Constando esses dados, iniciava-se a cópia do documento. Esse processo foi desenvolvido em dois dias, totalizando 12 horas, tendo sido todos os PPPs do município copiados³⁸.

Em Curitiba, a coleta dos projetos seguiu as fases de verificação via *site* da Rede Escola, protocolo de pesquisa, reunião com o responsável pelos PPPs, primeiro encaminhamento de solicitação para a escola, segundo encaminhamento de solicitação, segunda verificação no *site* da Rede Escola, seleção e contato via telefone. Importa informar que o sistema Rede Escola faz parte do portal www.diaadiaeducacao.pr.gov.br e nele é disponibilizada uma página para cada escola do NRE, constando vários dados sobre o colégio, além de um espaço destinado ao PPP, que é um documento público e deve ficar à disposição de todos que tenham interesse em consultá-lo. Podemos analisar a organização da página na Figura 4.

³⁷ Para essa conferência, utilizava-se a ferramenta de busca.

³⁸ Durante o processo de cópia, apenas dois CD-ROMS não abriram o arquivo. No entanto, uma das professoras da equipe técnica/pedagógica entrou em contato com as escolas, que encaminharam uma nova cópia no dia seguinte.

Figura 4 – Modelo do sistema Rede Escola.



Fonte: Paraná, 2012.

Ao verificar os PPPs no sistema Rede Escola, constatou-se que não estavam disponíveis e que os que estavam eram de anos anteriores a 2008. Diante dessa realidade, entramos em contato com o chefe do NRE, que orientou que fosse realizado um protocolo solicitando a autorização da pesquisa.

O protocolo de pesquisa foi realizado em fevereiro de 2012, no Protocolo Geral do NRE de Curitiba, sendo anexadas uma cópia do projeto e uma carta explicando as necessidades da pesquisa e a possibilidade de colaboração do NRE. Uma semana depois, o NRE autorizou o desenvolvimento da pesquisa, exigindo que, ao finalizar os estudos, a SEED fosse informada sobre seu resultado. Na sequência, entramos em contato via telefone com os responsáveis pelos PPPs do NRE de Curitiba, para marcar um horário e verificar como os organizavam. Durante a conversa com a coordenadora técnica-pedagógica, ela solicitou a participação de mais um pedagogo e do coordenador responsável pela disciplina Arte.

Eles explicaram que os PPPs não ficavam arquivados no NRE e estariam disponíveis no *site* das escolas. O grupo também evidenciou que muitos estavam passando por correções desde 2010 e que algumas escolas, por mais que os coordenadores exigissem a entrega do documento, ainda não haviam encaminhado para avaliação. Após essa exposição, o pesquisador relatou que já havia consultado o *site* das escolas e que, não obtendo sucesso, solicitou aos coordenadores que encaminhassem uma instrução para cada escola para envio do PPP para o *e-mail* pessoal do pesquisador da presente dissertação. A coordenação dos PPPs também se comprometeu a expor a pesquisa, bem como solicitar o envio dos projetos à reunião mensal com os diretores das escolas. Por sua vez, o pesquisador

encaminharia um *e-mail* para a coordenação dos PPPs semanalmente, informando as escolas que ainda não tinham encaminhado os projetos.

No mês de março, o primeiro encaminhamento de solicitação foi feito pela coordenação do NRE aos colégios, sendo que, entre os meses de março, abril e maio, apenas 26 colégios encaminharam os PPPs, dos quais seis encaminharam apenas a parte relacionada com Arte. Assim, encaminhamos um *e-mail* para o colégio solicitando o envio do PPP completo. Em face desse contexto de dificuldades de acesso ao PPP, solicitamos à coordenação que enviassem uma nova solicitação de encaminhamento deles. Mesmo assim, as escolas não mandaram os documentos pedidos.

Nos meses de junho e julho, realizamos uma segunda verificação no sistema Rede Escola dos colégios, durante a qual constatamos que nenhuma atualização havia ocorrido no sistema. Dessa maneira, no mês de agosto, colocamos como objetivo a coleta de 34 PPPs do NRE de Curitiba. Essa quantidade foi escolhida para igualar-se ao número de PPPs coletados no NRE de Maringá. Com essa nova realidade, escolhemos aleatoriamente 15 escolas, para as quais ligamos com o intuito de solicitar o envio do documento.

Ao ligar para a escola, explicávamos o projeto e a necessidade de acesso aos PPPs, passando o número da instrução com a autorização e a solicitação de encaminhamento enviada pela coordenação. Durante o contato via telefone, ocorreram algumas peculiaridades, como segue:

- todas as escolas desconheciam o pedido da coordenação do NRE;
- dois diretores desconheciam com quem estava esse documento, destacando que haviam assumido a direção há pouco tempo;
- em seis escolas, os pedagogos desconheciam com qual pedagogo estava o PPP e informaram que deveríamos entrar em contato em outro turno, para averiguar se algum pedagogo conhecia a localização do documento;
- os pedagogos das escolas alegavam que o documento estava em fase de correção e que assim que concluíssem seria enviado (destacamos que estávamos solicitando o PPP de 2011 ou 2012 e já estávamos na metade do segundo semestre de 2012);

- duas escolas se recusaram a participar da pesquisa (lembrando que o PPP é um documento público e deve ser de fácil acesso a quem queira consultar, como consta na Instrução SUED/SEED nº 007/10);
- três escolas alegaram que já haviam mandado o documento e, assim, solicitamos novamente o seu envio.

Após o contato com as 15 escolas, apenas nove escolas enviaram os PPPs, sendo que, dessas, apenas quatro enviaram o documento completo³⁹, totalizando 29 PPPs do NRE de Curitiba. Todos os PPPs foram verificados; inicialmente, foram analisados os dados da escola, a contemplação da palavra ‘dança’, a conferência do sumário e o número de páginas do documento, seguindo a mesma lógica testada nos PPPs do NRE de Maringá.

Assim, o universo desta pesquisa documental se caracteriza por 29 PPPs do NRE de Curitiba e 34 PPPs do NRE de Maringá, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Universo da pesquisa documental.



Fonte: o autor, 2013.

6.4 RELATO DA ANÁLISE DE DADOS

Como método, utilizou-se o conceito de análise de conteúdo apresentado por Bardin (201a, p. 40): “A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Contribuindo, Moraes (1999, p. 8) destaca que

³⁹ Entendemos como PPPs completos os que têm todos os planos de disciplinas e as atividades desenvolvidas pela escola. Os PPPs incompletos foram descartados.

a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Adotamos as etapas apresentadas por Triviños (2009) para o processo de uso da análise de conteúdo:

- primeira etapa: **pré-análise** dos dados, que consiste na organização do material levantado, realizando uma leitura “flutuante” dos dados, identificando os principais elementos para a constituição do *corpus* a ser investigado;
- segunda etapa: **descrição analítica** dos dados, consistindo na codificação dos elementos, organizando essas codificações em categorias de análise;
- terceira etapa: **interpretação referencial**, consistindo na interpretação das informações levantadas, intuindo, integrando, refletindo e relacionando essas informações à luz da sua fundamentação teórica.

Essas etapas foram aplicadas nos documentos normativos, nos PPPs e nas entrevistas. Logo, organizamos a apresentação dos relatos da análise dos dados em: relato da análise dos documentos normativos federais e estaduais, relato da análise dos PPPs e relato da análise das entrevistas dos professores.

6.4.1 Relato da análise dos documentos normativos federais e estaduais

Como documento normativo federal, analisaram-se as indicações presentes nos PCNs para o ensino da Arte e, no âmbito estadual, as DCEs. Após realizar a pré-análise dos documentos e sua leitura flutuante, conforme aponta Bardin (2010), optou-se por criar os seguintes códigos de análise: concepção de dança, conteúdos indicados para o ensino da dança, indicadores de avaliação e indicações para atuação dos professores, realizando, assim, a etapa de descrição analítica, como mostra o Quadro 4. Ainda, durante a codificação e atendendo à etapa de interpretação referencial, relacionamos os citados códigos aos saberes docentes, classificando-os e conectando essas informações aos saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes das experiências.

Quadro 4 – Codificação dos documentos normativos.

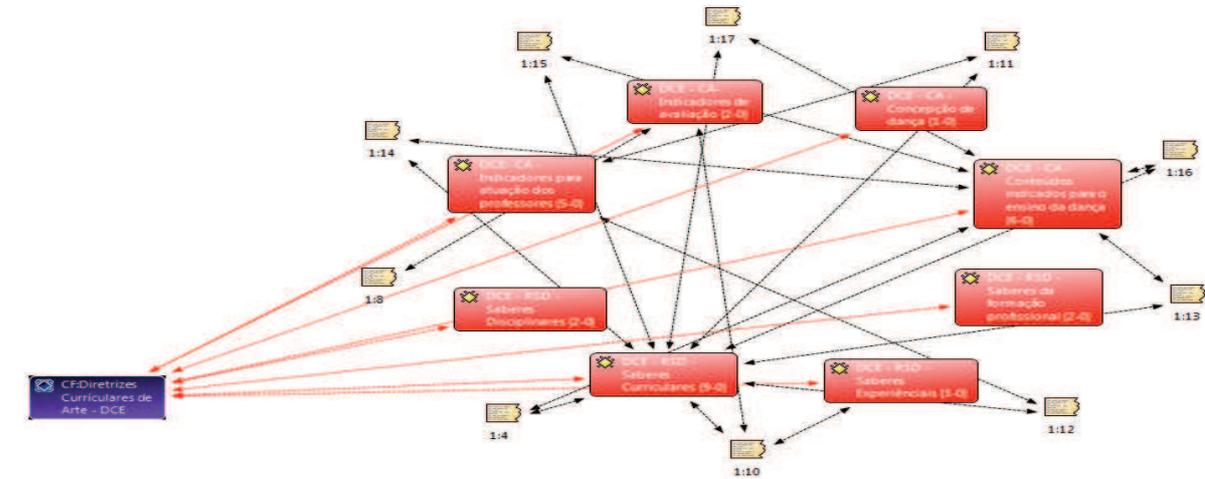
Código de análise	Descrição	Autores
CA: concepção de dança	Concepção de dança indicada pelos documentos normativos federais e estaduais.	Barreto (2004), Laban (1990), Marques (1999, 2003, 2010a), Morandi e Strazzacappa (2006)
CA: conteúdos indicados para o ensino da dança	Conteúdos indicados para o ensino da dança.	Laban (1990), Marques (1999, 2003, 2010a), Onuki (2011), Morandi e Strazzacappa (2006)
CA: indicadores de avaliação	Indicação dos procedimentos e instrumentos avaliativos para o ensino da dança.	Laban (1990), Marques (1999, 2003, 2010a), Onuki (2011)
CA: indicadores para atuação dos professores	Indicações presentes nos documentos normativos para a ação educativa dos professores.	Laban (1990), Marques (1999, 2003, 2010a), Onuki (2011), Morandi e Strazzacappa (2006)
RSD: saberes curriculares	Relação com os saberes curriculares indicados para a organização dos conhecimentos, conteúdos e metodologias adotados pela escola.	Nóvoa (1995), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2011), Tardif e Raymond (2000)
RSD: saberes da formação profissional	Relação dos saberes transmitidos pelas instituições formadoras, apropriados durante sua formação profissional e relativos às ciências da educação.	Nóvoa (1995), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2011), Tardif e Raymond (2000)
RSD: saberes disciplinares	Relação com os saberes de outras áreas que são apropriados pelos professores para o exercício do seu ofício docente.	Nóvoa (1995), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2011), Tardif e Raymond (2000)
RSD: saberes experienciais	Relação com os saberes experienciais desenvolvidos durante e na prática da profissão docente.	Nóvoa (1995), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2011), Tardif e Raymond (2000)

Fonte: o autor, 2013.

Para compilar, analisar e apresentar os dados, utilizou-se o *software* Atlas TI⁴⁰, que possibilitou uma visão geral dos dados levantados, por meio da criação de várias teias de informações, propiciando uma integração entre os códigos de análise e os elementos presentes nas diferentes concepções de saberes, como podemos visualizar na Figura 6.

⁴⁰ Segundo Pocrifka (2012, p. 159), “o software ATLAS TI é um conjunto de ferramentas cuja finalidade é promover a análise qualitativa oriunda de fonte textual, gráfica e vídeo. É uma ferramenta que auxilia na organização, gerenciamento e agrupamento do material a ser analisado de maneira sistemática e também criativa”. Assim, esse programa dá suporte ao pesquisador no gerenciamento e visualização dos dados levantados.

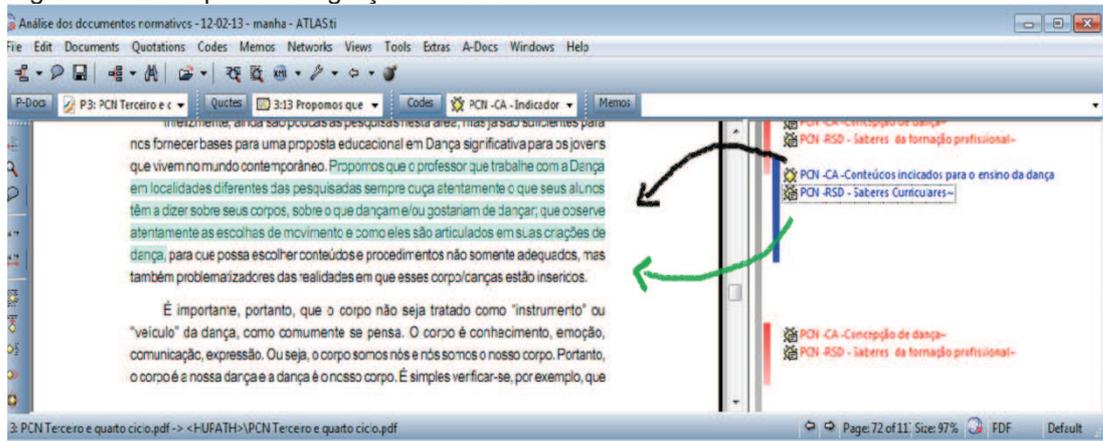
Figura 6 – Exemplo de teia do Atlas TI.



Fonte: o autor, 2013.

Esse processo de identificação e relacionamento dos dados levantados ocorreu de forma concomitante e isso foi possível com o auxílio do *software* Atlas TI, que permitiu, ao mesmo tempo, identificar e destacar no texto as citações desejadas, relacionando-as a outros códigos de análise, como podemos visualizar na Figura 7.

Figura 7 – Exemplo de integração de dados.



Fonte: o autor, 2013.

Com o auxílio do *software*, geraram-se diferentes teias de informações, possibilitando uma visão geral das citações evidenciadas durante a leitura dos documentos e das codificações realizadas.

6.4.2 Relato da análise dos PPPs

Foram investigados 29 PPPs de escolas de Curitiba e 34 PPPs de escolas de Maringá, totalizando 63 PPPs analisados. Seguindo as etapas de análise de conteúdo propostas por Triviños (2009), realizou-se a pré-análise e, posteriormente, passamos à etapa de descrição analítica, na qual as informações foram categorizadas, como podemos identificar no Quadro 5. Finalizamos com a etapa de interpretação referencial, relacionada às categorias de saberes docentes. Devido ao grande volume de dados, organizamos as categorias de análise em códigos e respectivos subcódigos de análise. A sigla LID (Localizador de Informação sobre Dança) aponta o local e a informação referentes ao seu código de análise.

Quadro 5 – Descrição das categorias de análise para os PPPs.

Código de análise	Subcódigo de análise	Descrição	Qtde. de citações presentes nos PPPs
CA: indicadores de avaliação	LID: avaliação	Indicadores que apresentam instrumentos para avaliação em dança	64
CA: conteúdos indicados para o ensino da dança	LID: conteúdos estruturantes para o ensino da dança	Descrição dos conteúdos relativos à dança	274
CA: indicadores para atuação dos professores	LID: objetivos que contemplem dança	Objetivos contemplados para dança	18
	LID: encaminhamentos metodológicos	Apontamentos metodológicos para o ensino da dança	43
	LID: espaço físico para prática em dança	Identificação dos espaços destinados ao ensino da dança	3
	LID: atividades complementares	Atividades no contraturno que tenham relação com dança	11
CA: concepção de dança	LID: referências genéricas da dança	Apenas descrição da palavra 'dança', sem caracterização do contexto	2
	LID: autores citados no PPP relativos à dança	Relação de autores contemplados no projeto	69

Fonte: o autor, 2013.

Seguindo as mesmas diretrizes adotadas na análise dos documentos normativos federais e estaduais, fizemos o uso do *software* Atlas TI para auxiliar na compilação dos dados e na interpretação referencial.

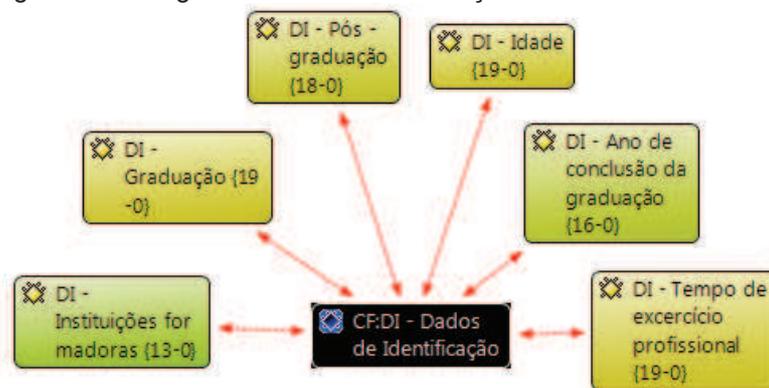
6.4.3 Relato da análise das entrevistas

Atendendo à etapa de pré-análise, as entrevistas dos 20 professores foram transcritas e salvas em formato PDF e, em seguida, incorporadas no software Atlas TI para a etapa de descrição e categorização dos dados.

Na descrição analítica, as entrevistas foram categorizadas nos seguintes códigos: Dados de Identificação (DI); Dados dos Documentos Normativos (DDN); História de Vida (HV); Saberes Experienciais (SE) e Saberes da Formação Profissional (SFP). Após essa primeira categorização, os dados foram subdivididos em várias subcategorias, como veremos a seguir.

Na categoria Dados de Identificação, temos as informações pessoais de cada entrevistado, destacando os cursos de graduação, o ano de formação do professor, as instituições que formaram os educadores entrevistados, os cursos de pós-graduação, a idade do entrevistado e o tempo de exercício da profissão docente (Figura 8).

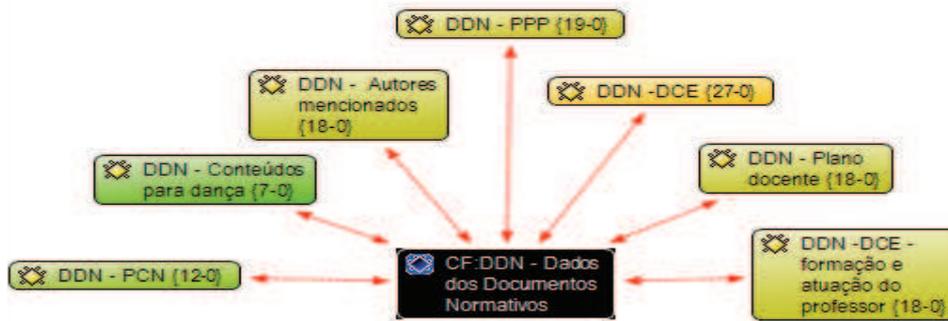
Figura 8 – Categoria Dados de Identificação.



Fonte: o autor, 2013.

Na categoria Dados dos Documentos Normativos, encontra-se a forma como os professores utilizam os seguintes itens: PCNs, conteúdos indicados para o ensino da Dança, autores apropriados para sua atuação docente, participação e utilização dos PPPs, apropriação e opinião das DCEs, materiais para elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) (Figura 9).

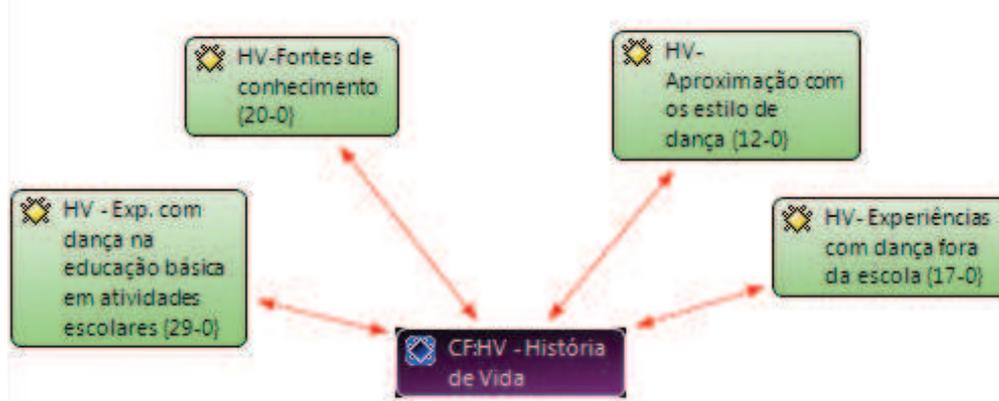
Figura 9 – Categoria Dados dos Documentos Normativos.



Fonte: o autor, 2013.

Já na categoria História de Vida, em que se verificaram as diferentes experiências que os professores vivenciaram em dança, criou-se a seguinte subdivisão: fontes de conhecimento em dança, experiências com dança durante a educação básica, experiências com dança fora do espaço escolar e aproximações com os diferentes estilos de dança. (Figura 10).

Figura 10 – Categoria História de Vida.

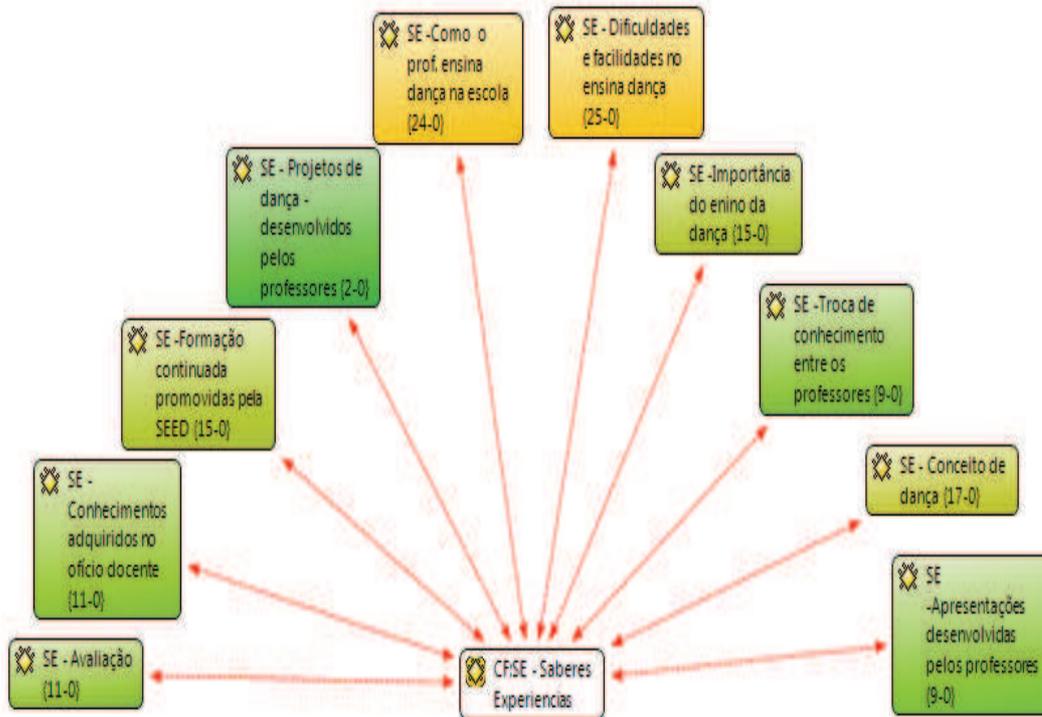


Fonte: o autor, 2013.

Na categoria Saberes Experienciais, verificamos como o professor desenvolve suas ações educativas para o ensino da dança, estando essa categoria subdividida em: saberes experienciais sobre avaliação; conhecimentos adquiridos sobre dança durante o seu ofício docente; saberes referentes aos cursos de formação continuada promovidos pela SEED; forma como o professor ensina dança; dificuldades e facilidades identificadas para o ensino da dança; concepção sobre a importância do ensino da dança na educação básica; forma como o professor troca e aprende com os demais colegas de profissão; conceito de dança apropriado pelo

professor; e forma como o professor desenvolve apresentações relativas à dança na escola (Figura 11).

Figura 11 – Categoria Saberes Experienciais.



Fonte: o autor, 2013.

Por fim, a categoria Saberes da Formação Profissional, na qual identificamos a relação existente entre os saberes apropriados durante a sua formação para o ensino da dança e os saberes sobre dança desenvolvidos durante a sua atuação docente, subdividiu-se em: relação entre formação e atuação e disciplinas presentes durante a graduação (Figura 12).

Figura 12 – Categoria Saberes da Formação Profissional.



Fonte: o autor, 2013.

Após a categorização, passamos para a interpretação referencial à luz do referencial teórico adotado para o desenvolvimento da presente dissertação. Vamos aos resultados.

7 RESULTADOS

Após analisar os dados levantados sobre os documentos normativos federais e estaduais, os PPPs das escolas estaduais maringenses e curitibanas, além das entrevistas dos professores atuantes na disciplina Arte das escolas estaduais de Maringá e Curitiba, organizamos a apresentação dos resultados da presente dissertação com base nos seus objetivos específicos.

Os resultados serão apresentados ao longo deste capítulo seguindo estes tópicos:

- saberes sobre dança nos documentos normativos federais;
- saberes sobre dança nos documentos normativos estaduais;
- saberes sobre dança apresentados nos PPPs;
- constituição dos saberes docentes para o ensino da dança dos professores de Arte.

7.1 SABERES SOBRE DANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS FEDERAIS

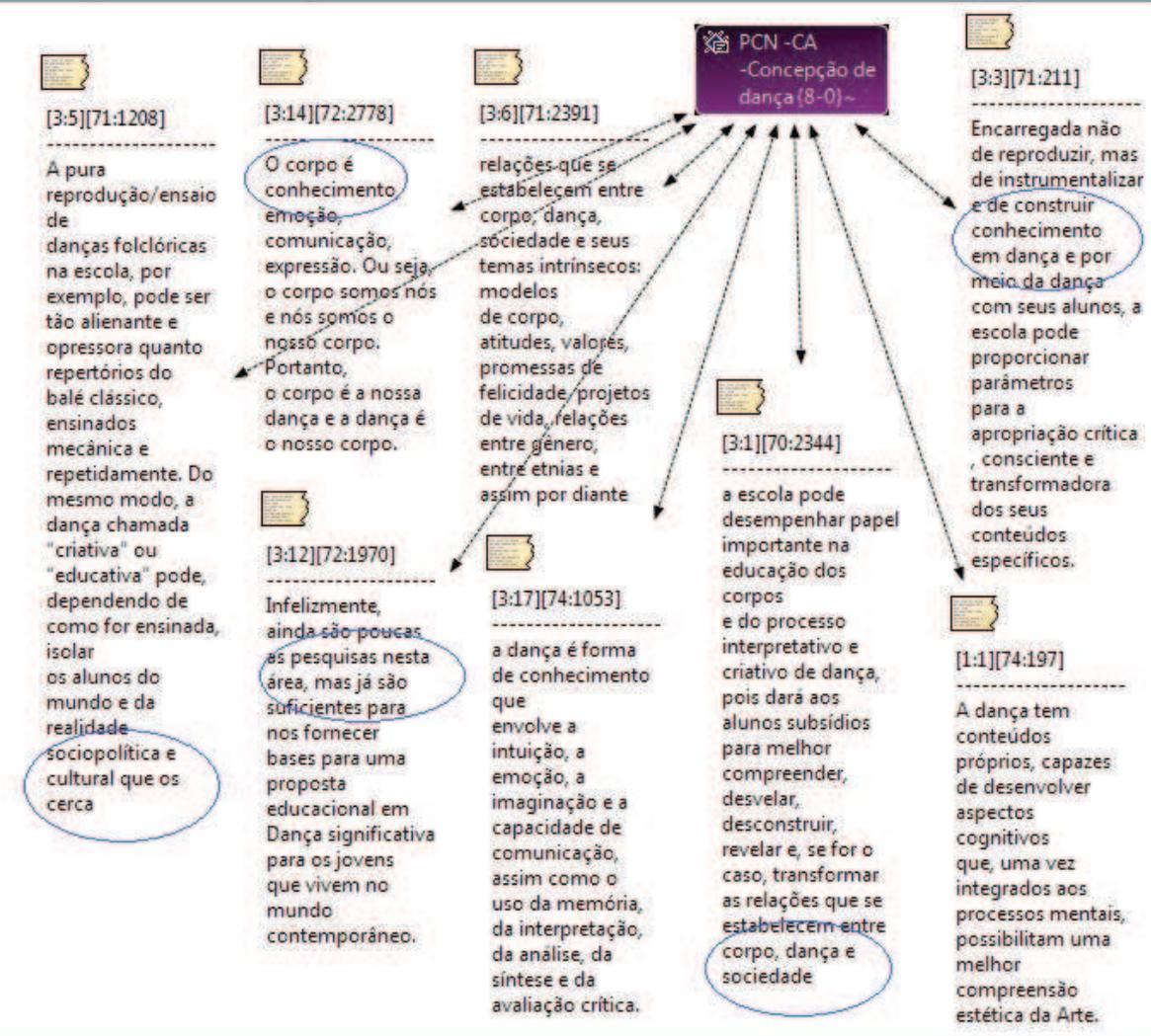
Atendendo ao objetivo específico de identificar os saberes sobre dança presentes nos documentos normativos federais relativos à educação, analisamos os PCNs para o ensino da arte, sistematizando suas indicações para o ensino da dança. Essas indicações foram organizadas seguindo os códigos de análise propostos no relato correspondente.

Após analisarmos exaustivamente os documentos federais, organizamos a apresentação dos resultados em dois momentos: no primeiro, destacamos as concepções de dança presentes nos documentos, as indicações propostas para a atuação do professor, os indicadores de conteúdos para o ensino da dança e os indicadores de avaliação para o ensino da dança; no segundo, relacionamos esses indicadores aos saberes docentes, categorizando-os em saberes curriculares, saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes experienciais.

7.1.1 Concepção de dança nos PCNs

Ao analisar as concepções de dança presentes nos PCNs, buscou-se localizar quais elementos constituem a sua concepção de dança. *A priori*, identificamos o conhecimento do corpo, a falta de estudos no campo da dança e a compreensão da dança como uma área do conhecimento como elementos formativos para o seu conceito, como podemos visualizar na Figura 13.

Figura 13 – Concepção de dança nos PCNs.



Fonte: o autor, 2013.

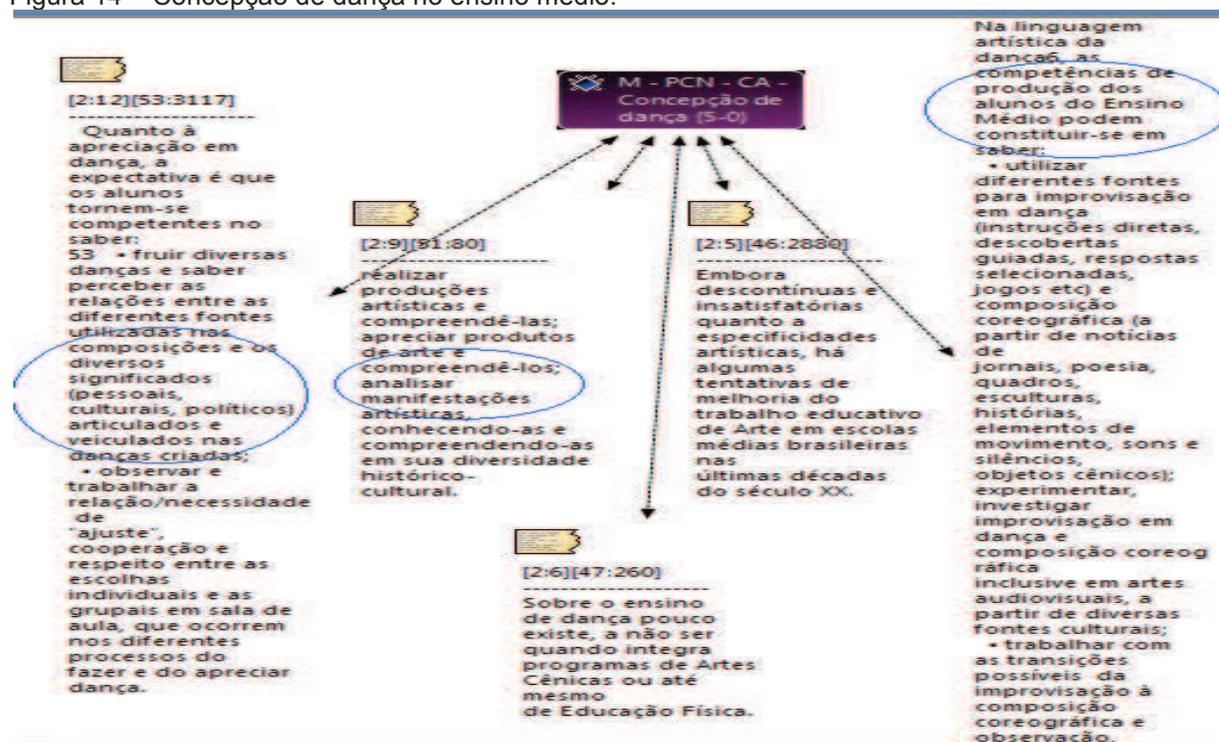
Morandi e Strazzacappa (2006, p. 17) destaca a tamanha "escassez de bibliografia e documentos nacionais sobre a dança na educação [...] restando-nos apenas olhar com bons olhos o material produzido e agradecer o empenho daqueles

que o redigiram”. Logo, ressalta-se a incipiência dos estudos no campo da dança. No entanto, as poucas pesquisas existentes fornecem embasamento para a constituição de uma proposta para seu ensino.

Por outro lado, o documento também destaca a dança como uma área do conhecimento, evidenciando as contribuições do seu ensino para a formação cognitiva, comunicacional, sensível, estética e artística do ser humano. Por ser uma área do conhecimento, a dança apresenta conteúdos específicos, integrando os estudos do corpo, da cultura, da sociedade e da dança. Portanto, a concepção contextualizadora e social presente no conceito de dança dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental aproxima-se dos pressupostos apresentados por Marques (1999, 2010b), que visa ao ensino da dança baseado nos conhecimentos próprios da dança, do aluno e da sociedade.

Para o ensino médio, a concepção contextualizadora social permanece, porém apresenta diferentes propostas metodológicas, estimulando as vivências pessoais do aluno, levando-o à criação individual e coletiva, associando suas criações com diferentes linguagens da arte, e a conhecer a dança em diferentes culturas e contexto (Figura 14).

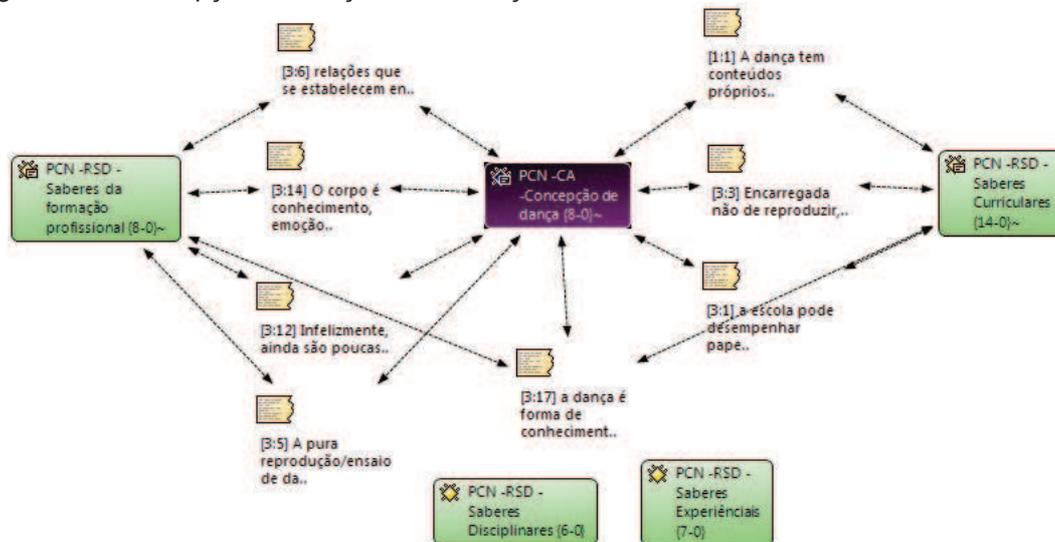
Figura 14 – Concepção de dança no ensino médio.



Fonte: o autor, 2013.

Ao relacionar as concepções de dança presentes nos PCNs com os diferentes elementos dos saberes docentes, identificamos que os saberes da formação profissional são importantes para a constituição do conceito de dança e que, num segundo momento, os saberes curriculares auxiliam na construção desse conceito. Já os saberes disciplinares e experienciais não são contemplados, como mostra a Figura 15.

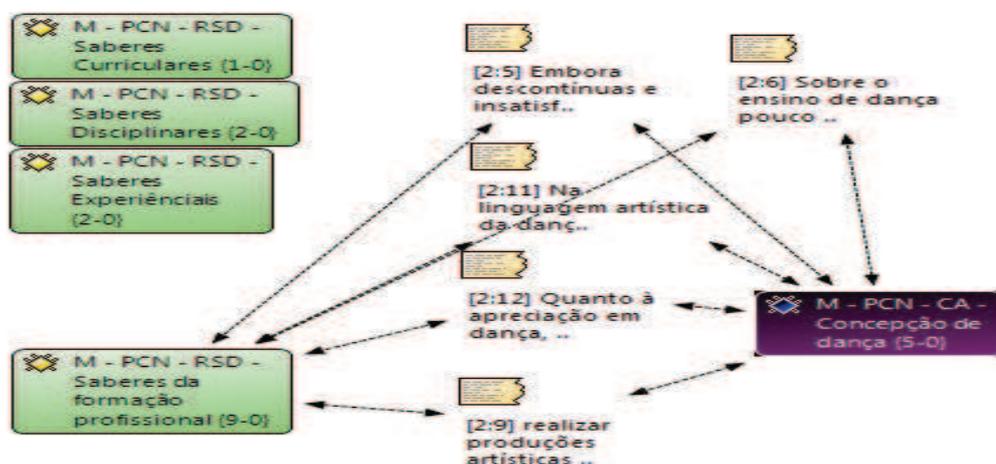
Figura 15 – Concepção de dança e suas relações com os saberes.



Fonte: o autor, 2013.

Para o ensino médio, os saberes da formação profissional são a única fonte para a aquisição dos conceitos de dança, como podemos visualizar na Figura 16.

Figura 16 – Concepção de dança e sua relação como os saberes docentes – ensino médio.



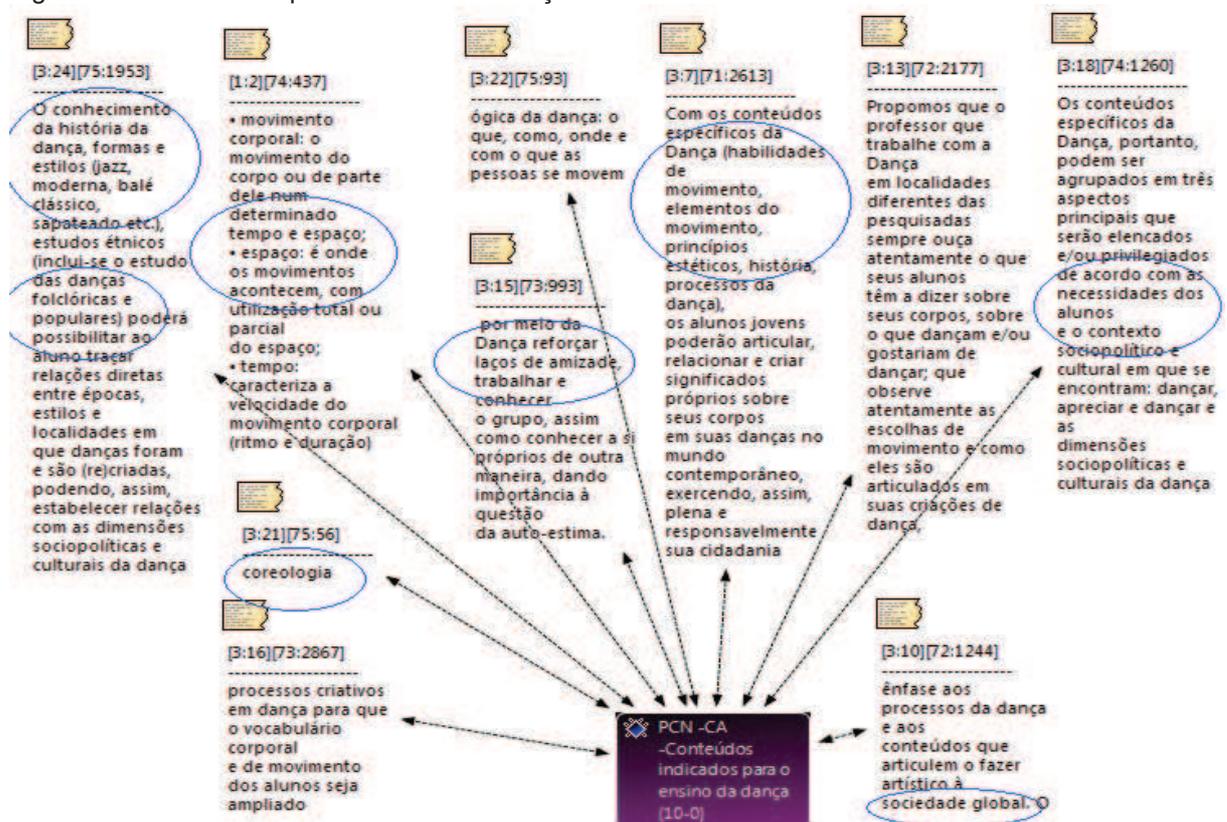
Fonte: o autor, 2013.

7.1.2 Os conteúdos indicados para o ensino da dança nos PCNs

Os PCNs não apresentam uma lista com os conteúdos específicos a ser trabalhados no ensino da dança, porém fazem várias indicações de conteúdos (Figura 17). Durante a análise do texto, identificamos o apontamento de alguns conteúdos, tais como: os relativos à história da dança, os diferentes estilos de dança, as danças folclóricas, coreologia, os princípios do movimento e sua estética.

Ao identificarmos os conteúdos relativos ao tempo, espaço e princípios do movimento, percebemos uma forte aproximação com os fundamentos propostos por Laban (1990) para o ensino da dança-educação, “embora só o citem na bibliografia” (SCARPATO, 2001, p. 61). As vivências em dança, trazidas pelos alunos do seu contexto social, também são consideradas conteúdos e devem ser apreciadas e ressignificadas.

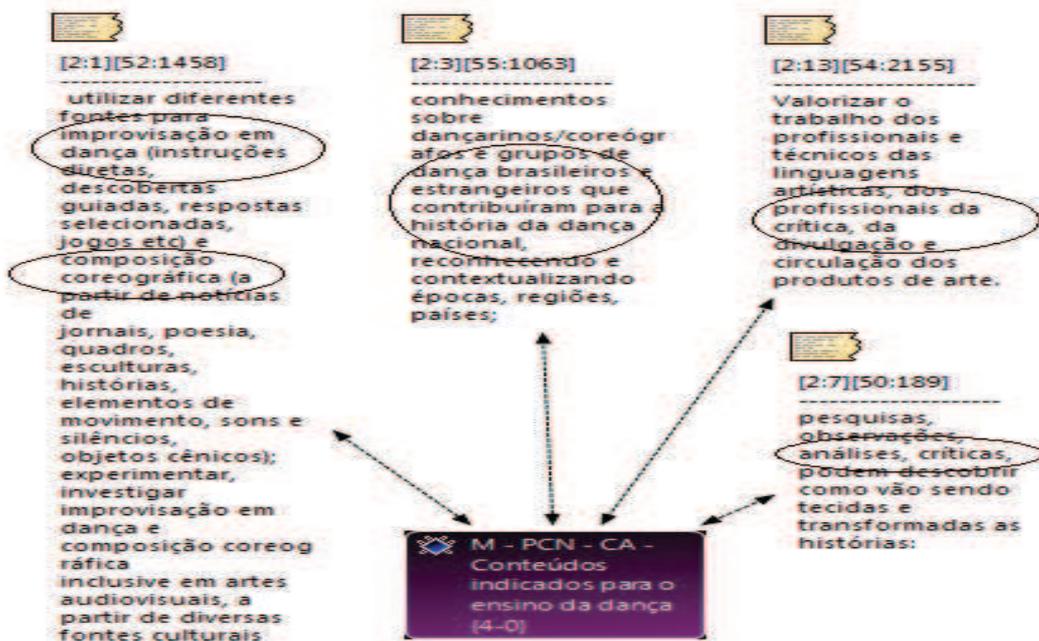
Figura 17 – Conteúdos para o ensino da dança nos PCNs.



Fonte: o autor, 2013.

Como podemos visualizar na Figura 18, para o ensino médio, identificamos os conteúdos relativos aos elementos da composição coreográfica, da improvisação, da produção dos profissionais, dos artistas da dança e da análise crítica da dança.

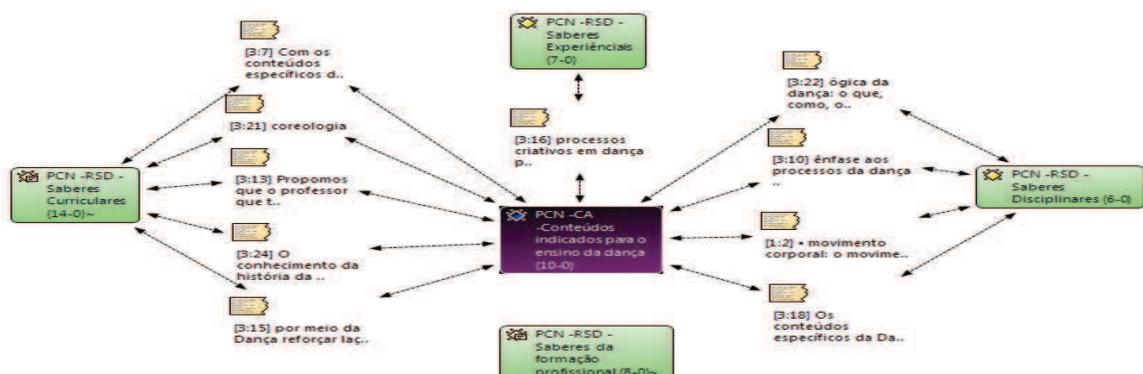
Figura 18 – Conteúdos para o ensino da dança indicados nos PCNs – ensino médio.



Fonte: o autor, 2013.

Em comparação com os conteúdos para dança no ensino fundamental e suas relações com os saberes docentes, identificamos que os saberes curriculares e disciplinares se destacam em relação aos saberes experienciais, sendo que os saberes da formação profissional não são considerados na elaboração do documento. Podemos verificar esses dados na Figura 19.

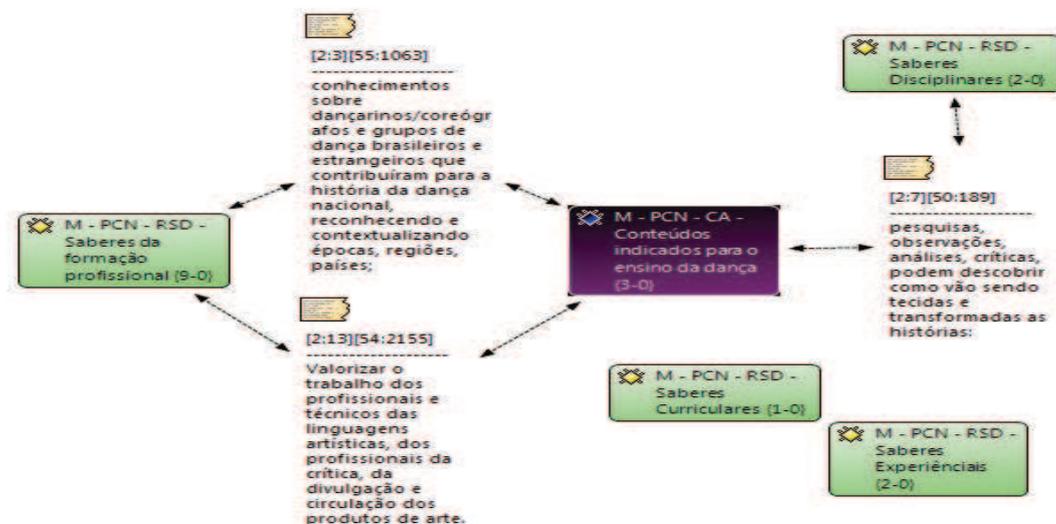
Figura 19 – Os conteúdos e sua relação com os saberes docentes.



Fonte: o autor, 2013.

Para o ensino médio, observamos que os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares são contemplados no documento. Não obstante, os saberes curriculares e experienciais não se relacionam com os demais elementos dos saberes, como podemos verificar na Figura 20.

Figura 20 – Os conteúdos e sua relação com os saberes – ensino médio.



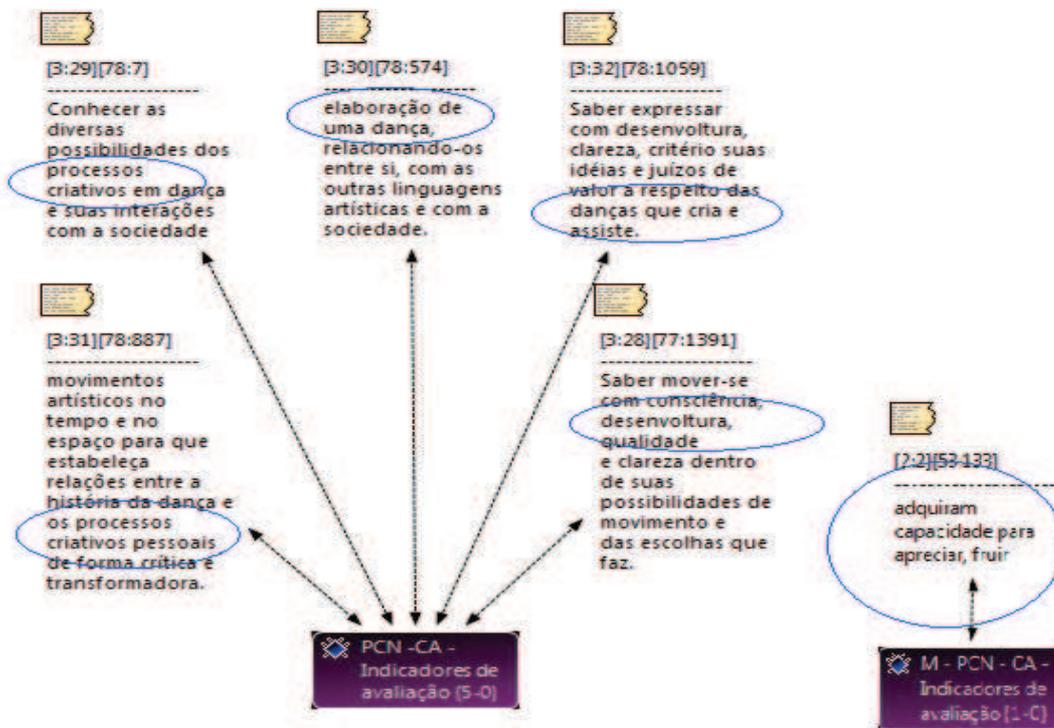
Fonte: o autor, 2013.

7.1.3 Os indicadores de avaliação presentes nos PCNs

A avaliação em dança é constituída de momentos teóricos, momentos práticos e momentos teórico-práticos, não devendo existir uma hierarquia entre a prática e a teoria, pois ambas são partes de um todo no processo de apropriação e avaliação em dança. No entanto, os critérios de avaliação e seus instrumentos devem ser claros. “Nenhuma avaliação deve ocorrer sem critérios previamente definidos e sem compartilhá-los com os alunos” (ONUKEI, 2011, p. 193).

Ao analisar os indicadores de avaliação presentes nos PCNs para o ensino da dança, identificamos que seus critérios são baseados nos processos criativos individuais e na consciência e qualidade do movimento (Figura 21).

Figura 21 – Indicadores de avaliação – ensino fundamental e médio.

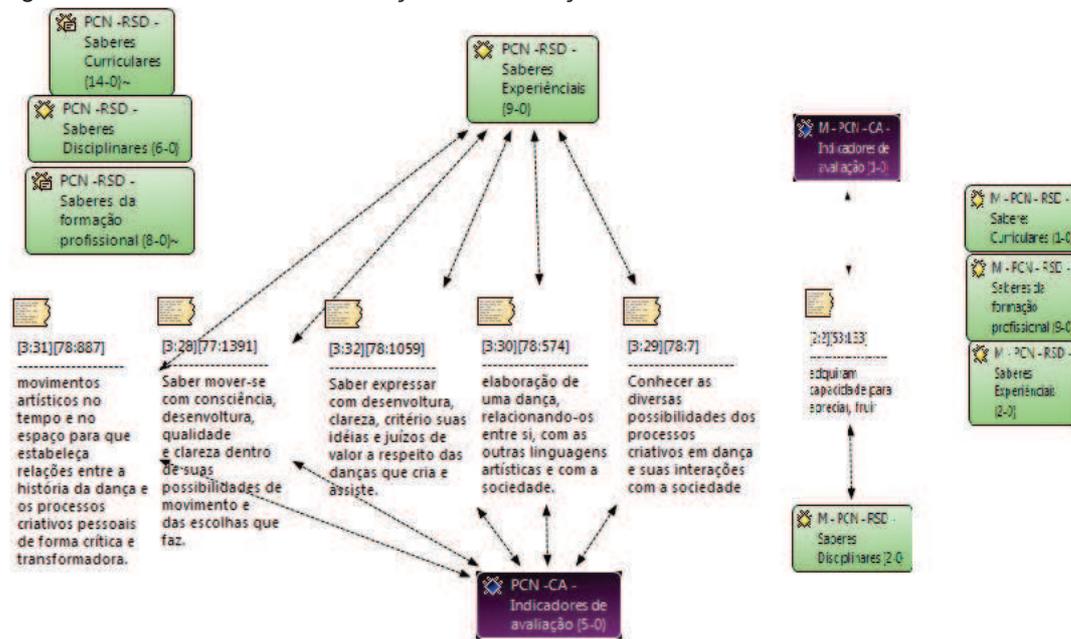


Fonte: o autor, 2013.

Nota-se que os instrumentos de ordem prática são indicados para os processos avaliativos. Já no ensino médio, os instrumentos não são evidenciados, apontando apenas para os critérios de apreciação e fruição da dança.

Na Figura 22, relacionamos os indicadores de avaliação com os saberes docentes e identificamos que os elementos avaliativos se relacionam diretamente com os saberes experienciais, visto que as indicações dos PCNs priorizam uma avaliação prática e que esta ocorra durante/na prática docente. Já no ensino médio, o destaque é para os saberes disciplinares, sendo que os demais elementos dos saberes não estão conectados no processo avaliativo.

Figura 22 – Indicadores de avaliação e sua relação com os saberes docentes.



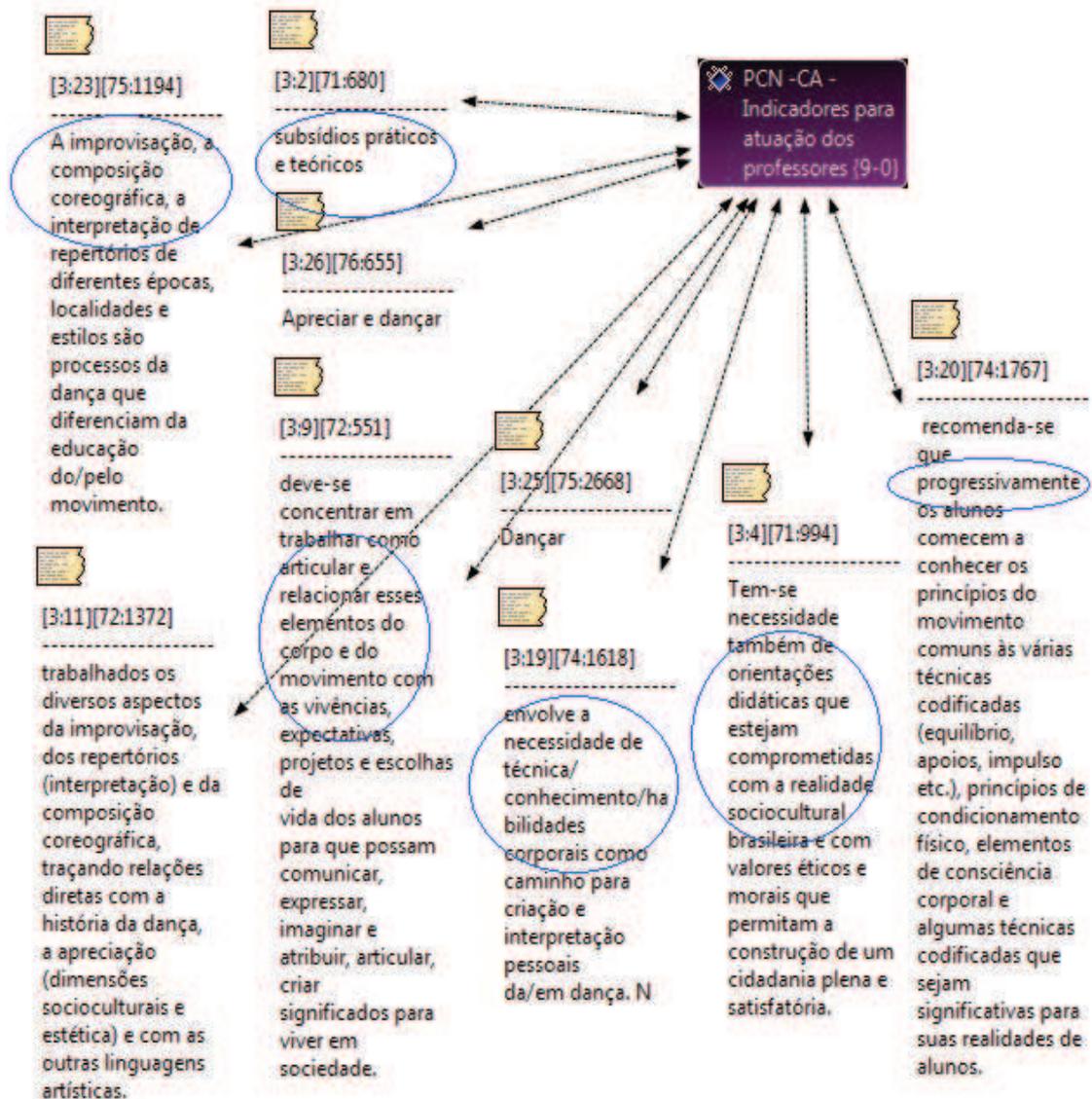
Fonte: o autor, 2013.

7.1.4 Indicadores para atuação dos professores presentes nos PCNs

Ao averiguar as indicações presentes nos PCNs para a atuação do professor, identificamos sugestões de encaminhamento metodológico baseadas nas vivências corporais. No campo metodológico, os documentos sugerem que as ações do professor sejam balizadas em propostas práticas e teóricas, vivenciando a dança com o aluno, ou seja, o professor deve dançar com seu aluno. Ainda, o professor deve ter conhecimento/habilidades/experiência das diferentes técnicas de dança, bem como conhecer os fundamentos da improvisação e composição coreográfica.

Assim, sua ação educativa deve ser baseada na progressão dos conhecimentos relativos à dança, articulando suas ações didáticas com a realidade sociocultural dos seus alunos. Nessa perspectiva, citamos as contribuições de Strazzacappa (2001, p. 65) ao escrever que “o professor de dança na escola não precisa ser um exímio dançarino [...] o professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão”. Podemos conferir essas indicações na Figura 23.

Figura 23 – Indicações para atuação do professor.

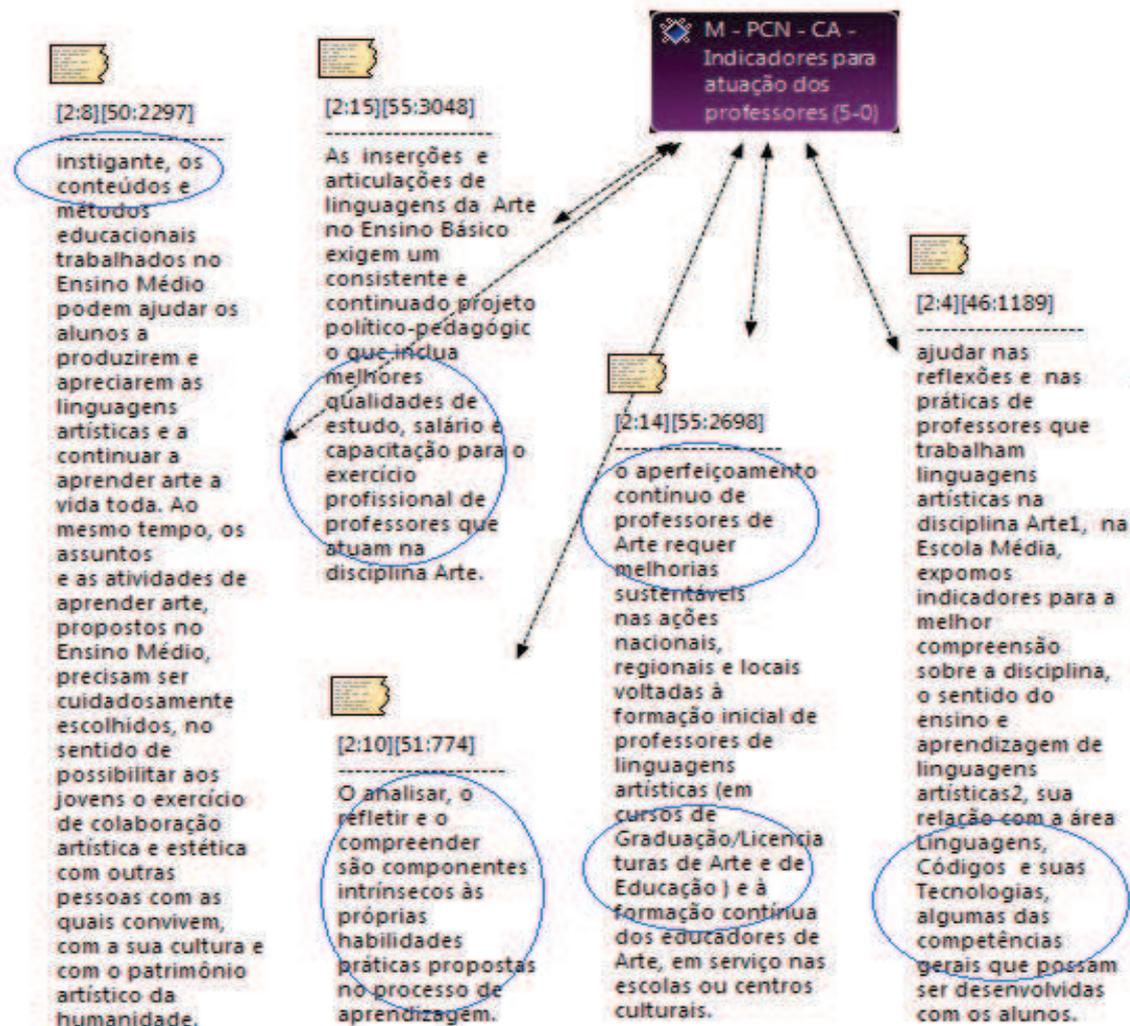


Fonte: o autor, 2013.

Para o ensino médio, os PCNs destacam a formação do professor de arte, que deve ser em cursos de graduação e em diferentes linguagens artísticas. Assim, o seu aperfeiçoamento deve ser contínuo; o professor deve relacionar a área de linguagem, códigos e suas tecnologias, interagindo com outras áreas do conhecimento.

Na Figura 24, visualizamos que o professor deve desenvolver suas atividades de forma “instigante”, auxiliando o aluno na produção e apreciação da arte da dança.

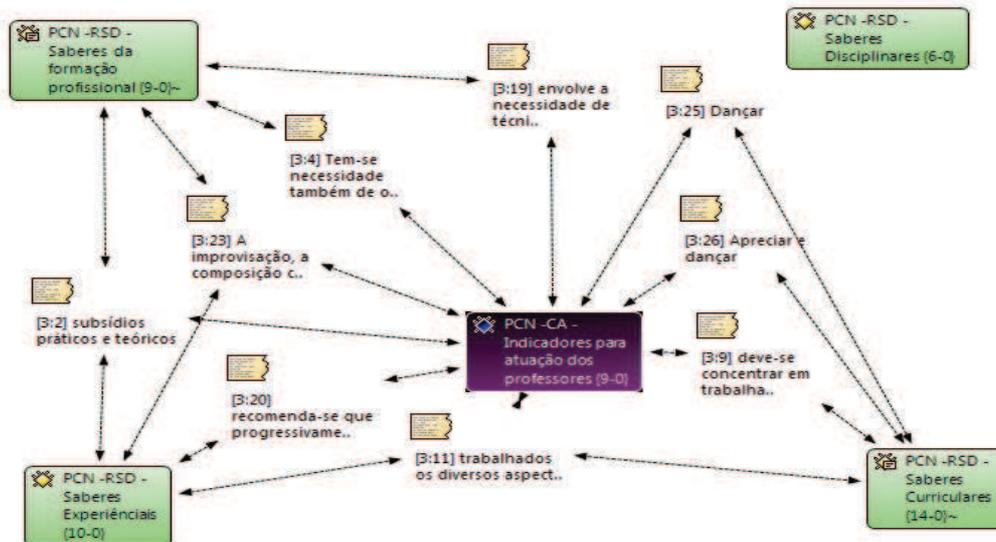
Figura 24 – Indicadores para atuação do professor – ensino médio.



Fonte: o autor, 2013.

Ao associar as indicações presentes nos PCNs para atuação do professor com os saberes docentes apresentados por Tardif (2010), detectamos uma relação entre os saberes experienciais e os saberes da formação profissional, sendo os saberes curriculares também contemplados, como podemos visualizar na Figura 25. Essa mesma relação de saberes ocorre nos PCNs indicados para o ensino médio.

Figura 25 – Indicações para atuação do professor e sua relação com os saberes.



Fonte: o autor, 2013.

7.2 SABERES SOBRE DANÇA NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS ESTADUAIS

Atendendo ao objetivo específico de identificar os saberes sobre dança presentes nos documentos normativos estaduais relativos à educação, analisamos as DCEs para o ensino da Arte, sistematizando suas indicações para o ensino da dança. Essas indicações foram organizadas seguindo os códigos de análise propostos no relato correspondente.

Após analisarmos as DCEs de Arte, organizamos a apresentação dos resultados em dois momentos: no primeiro momento, destacamos as concepções de dança presentes nos documentos, as indicações propostas para a atuação do professor, os indicadores de conteúdos para o ensino da dança e os indicadores de avaliação para o ensino da dança; no segundo, relacionamos esses indicadores aos saberes docentes, categorizados em saberes curriculares, saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes experienciais.

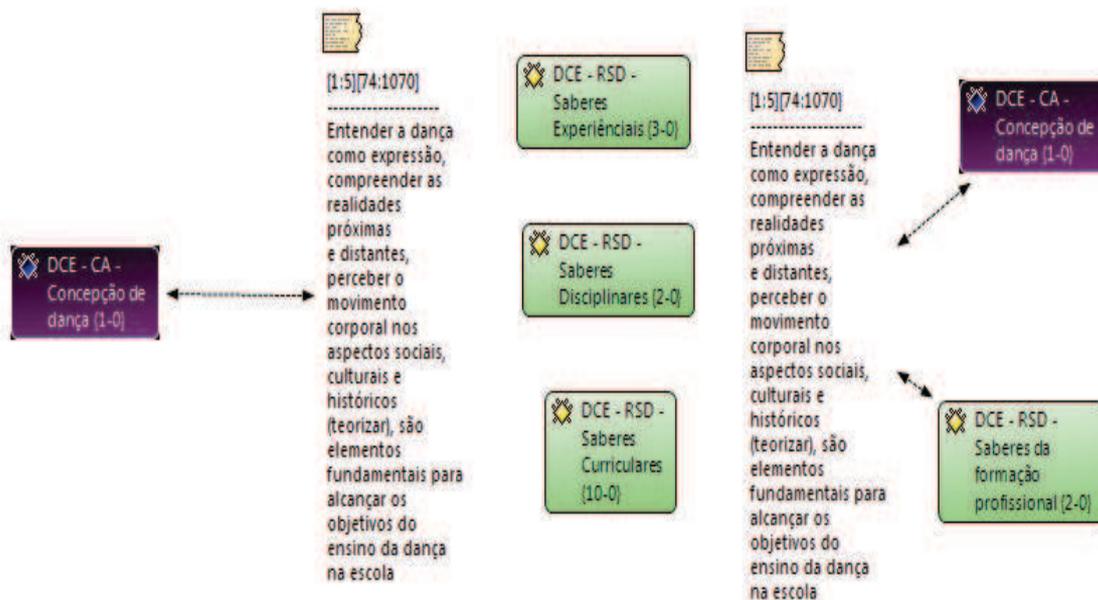
7.2.1 Concepção de dança das DCEs

Segundo Barreto (2004, p. 101), “a dança é um fenômeno que sempre se mostrou como expressão humana, seja em rituais, como forma de lazer ou como linguagem artística. Neste sentido, ela é uma possibilidade de expressão e também

de comunicação humana”. Essa concepção de dança como expressão é a que norteia os dados encontrados nas DCEs para o ensino da Arte/dança.

Ao relacionar o conceito de dança como expressão com os saberes docentes, identificamos os saberes da formação profissional como elementos principais para a formação e atuação do professor, pois é durante a sua formação que ele se apropria dos diferentes conhecimentos relativos à expressividade (Figura 26).

Figura 26 – Concepção de dança – DCEs.



Fonte: o autor, 2013.

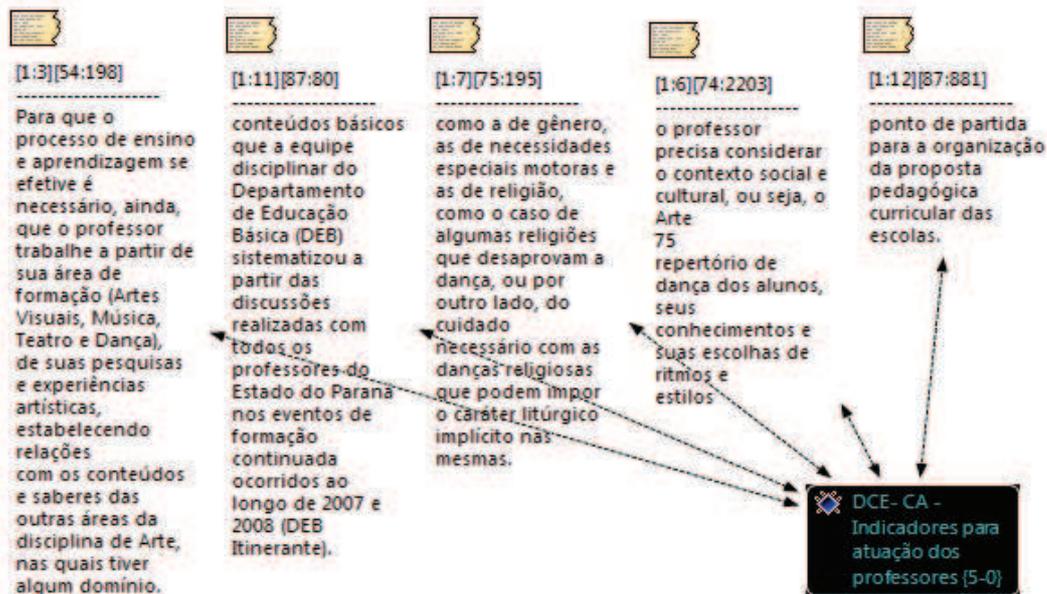
7.2.2 Indicadores para atuação do professor nas DCEs

As diretrizes direcionam o trabalho do professor a partir da sua formação acadêmica, evidenciando que ele deve relacionar os conhecimentos da sua formação específica com outras áreas artísticas (teatro, dança, música ou artes visuais) ou com aquela que tiver domínio. Outro dado relevante é que, segundo as DCEs, todos os educadores do Paraná participaram da elaboração dos conteúdos para o ensino da arte, por meio dos cursos de formação continuada promovidos pela SEED. Assim, podemos concluir que os conteúdos para o ensino da dança foram elaborados por professores de diferentes formações artísticas (Figura 27).

Além dos conhecimentos das diferentes áreas artísticas, o professor deve abordar a dança nas suas dimensões religiosa e de gênero, levando em consideração o contexto social e cultural do aluno. Portanto, o professor de arte

deve atuar nas diferentes linguagens artísticas, apesar de sua formação acadêmica ser realizada dentro de uma especificidade da área artística. Todavia, podemos perceber uma tendência polivalente para o ensino da arte, conseqüentemente para o ensino da dança, como apresenta Barbosa (1986) e Marques (1999).

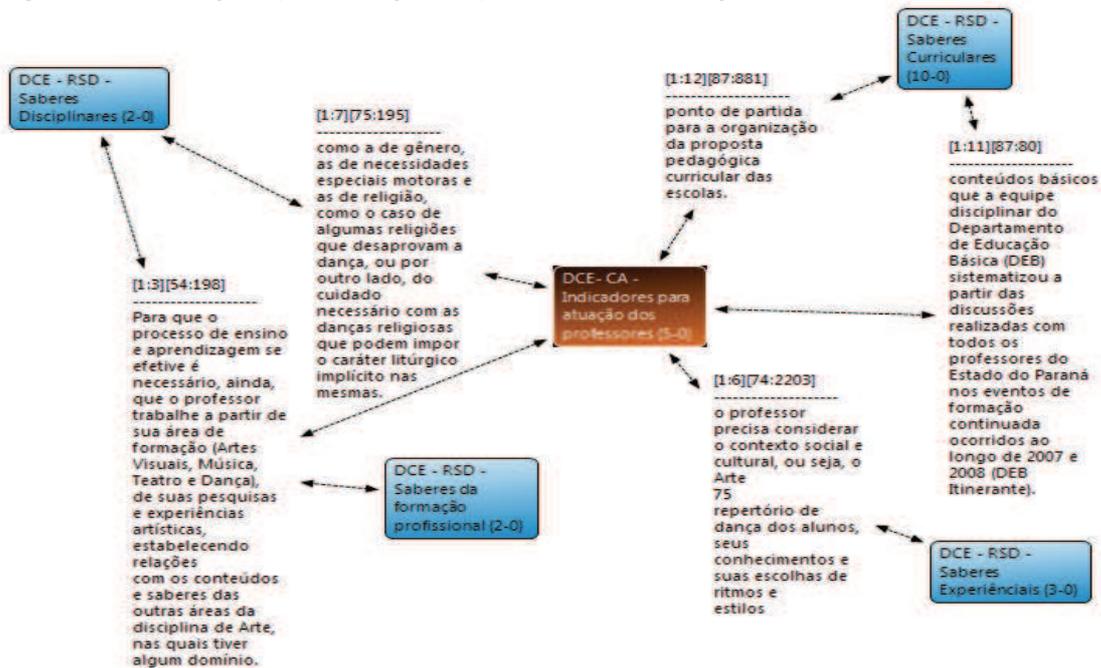
Figura 27 – Indicadores para atuação do professor – DCEs.



Fonte: o autor, 2013.

Ao relacionar as indicações para atuação do professor e os saberes docentes, identificamos uma amálgama de relações entre os diferentes elementos dos saberes, como podemos verificar na Figura 28.

Figura 28 – Indicações para atuação do professor e sua relação com os saberes.

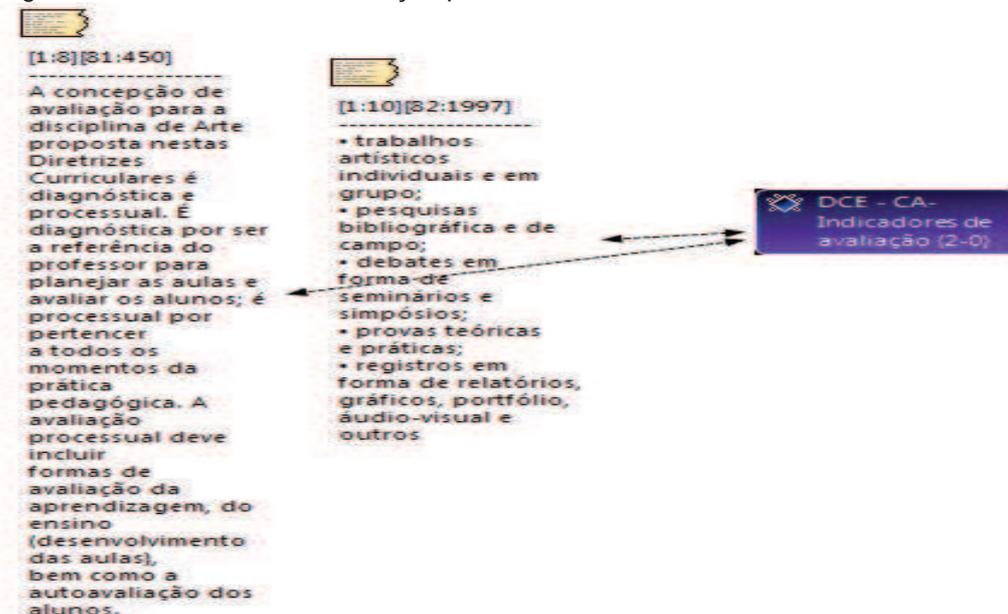


Fonte: o autor, 2013.

7.2.3 Indicadores de avaliação presentes nas DCEs

As DCEs não apresentam uma proposta de avaliação específica para as peculiaridades da dança; portanto, averiguamos suas indicações para o ensino da disciplina Arte, a qual contempla todas as áreas artísticas (Figura 29).

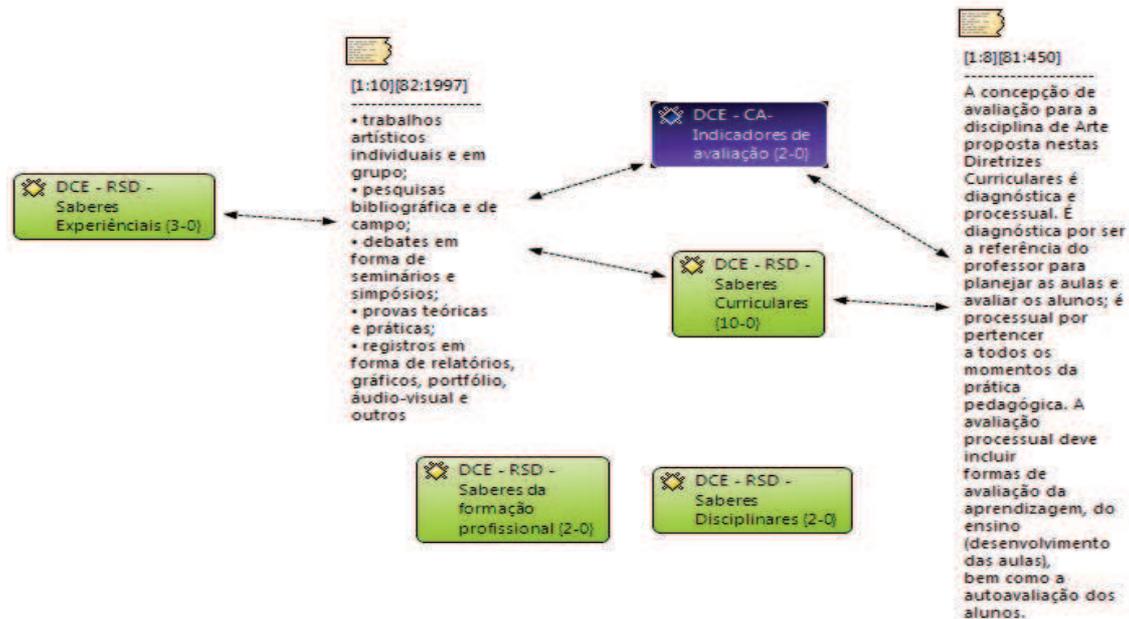
Figura 29 – Indicadores de avaliação presentes nas DCEs.



Fonte: o autor, 2013.

Em relação à concepção de avaliação, o documento sugere que esta seja diagnóstica e processual e que haja diversificação dos seus instrumentos, possibilitando trabalhos que perpassem pela vivência artística individual e coletiva, produção teórica, seminários, entre outros.

Figura 30 – Indicadores de avaliação e sua relação com os saberes – DCEs.



Fonte: o autor, 2013.

Na Figura 30, ao relacionar as considerações sobre avaliação presentes nas DCEs e ligá-las aos diferentes tipos de saber, verificamos uma relação com os saberes curriculares, que são indicados pelos documentos que normatizam o ensino da arte. Já os saberes experienciais são evidenciados durante a utilização dos instrumentos de avaliação, na prática do ofício docente.

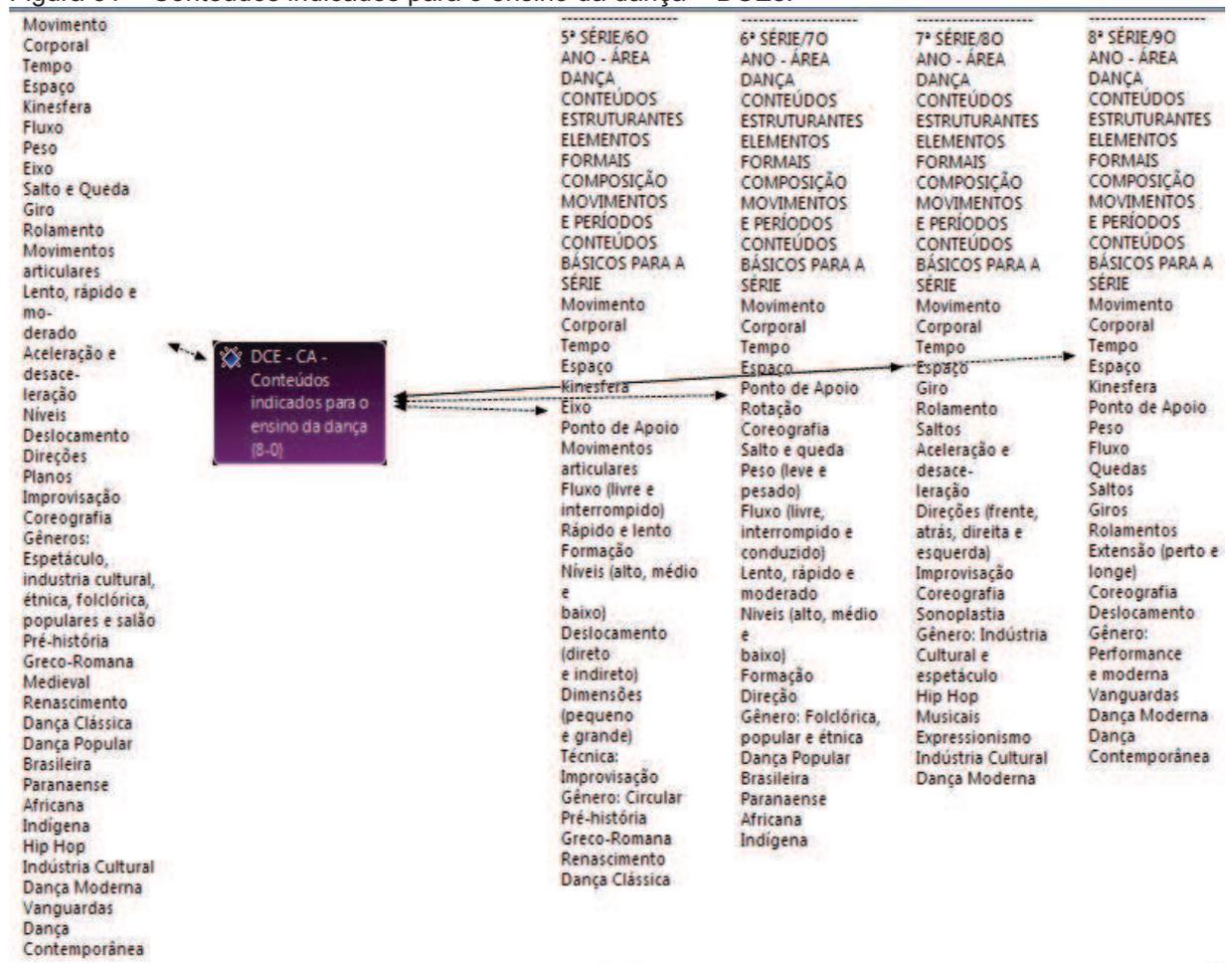
7.2.4 Conteúdos indicados para o ensino da dança nas DCEs

Marques (2003), ao escrever sobre os conteúdos para o ensino da dança, destaca que para o ensino da arte do movimento há necessidade de apropriar-se de outras áreas do conhecimento, gerando uma interface com os conhecimentos específicos para o ensino da dança. Para essa autora, os conteúdos específicos para dança são:

aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspectos da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si [...] repertório, improvisação e composição coreógrafa). (MARQUES, 2003, p. 31).

Ao analisar os conteúdos propostos para dança nas DCEs (Figura 31), verificamos uma aproximação com os conteúdos sugeridos por Marques (1999, 2003). No entanto, constatamos que os conteúdos não apresentam indicações relativas aos conhecimentos biológicos do corpo humano, focando apenas os elementos e características do movimento.

Figura 31 – Conteúdos indicados para o ensino da dança – DCEs.



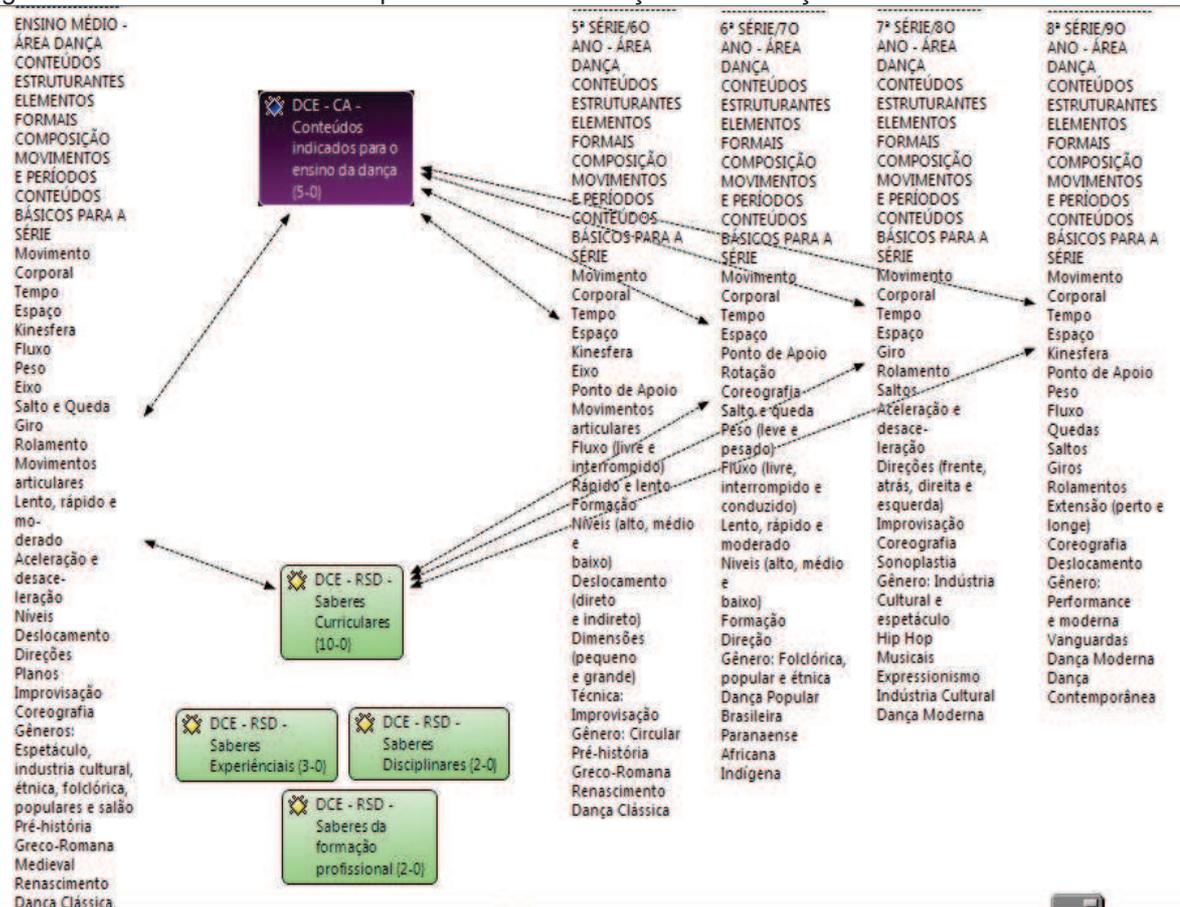
Fonte: o autor, 2013.

Os conteúdos foram organizados em três categorias, quais sejam: elementos formais, composição e movimentos e períodos. Na categoria Elementos Formais, são considerados o movimento corporal e sua relação com o espaço e o tempo; na categoria Composição, são indicados elementos para análise e execução dos

movimentos. É importante salientar que ambas as categorias são baseadas nas propostas da teoria do movimento de Laban (1990); no entanto, o autor não é referenciado como aporte teórico no transcorrer do texto, apenas sendo citado nas referências bibliográficas. Na categoria Movimentos e Períodos, os principais períodos da história da dança são contemplados.

Um dado importante é a distribuição dos conteúdos nas séries do ensino fundamental e a organização dos conteúdos no ensino médio. Observamos que os conteúdos são indicados de forma progressiva, respeitando a fase de desenvolvimento corporal dos alunos e a sequência lógica dos conceitos. Na Figura 32, verificamos que os conteúdos relacionam-se com os saberes curriculares, não contemplando os saberes experienciais, os saberes disciplinares e os saberes da formação profissional. Ainda assim, evidenciamos a necessidade de uma forma profissional específica para a dança, pois, caso contrário, o professor não conseguirá compreender os conteúdos propostos pelas DCEs na sua totalidade teórica/corporal.

Figura 32 – Conteúdos indicados para o ensino da dança e suas relações com os saberes.



Fonte: o autor, 2013.

7.3 SABERES SOBRE DANÇA APRESENTADOS NOS PPPS

Segundo Veiga (1995, p. 13), o PPP expressa “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Assim, os participantes do processo educativo definem coletivamente os caminhos e ações a ser seguidos pela escola. Nesse documento, é possível identificar as concepções educativas adotadas pela escola, bem como os princípios das diferentes disciplinas que compõem sua grade curricular; também é possível verificar as diferentes atividades e ações pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação e sua comunidade escolar.

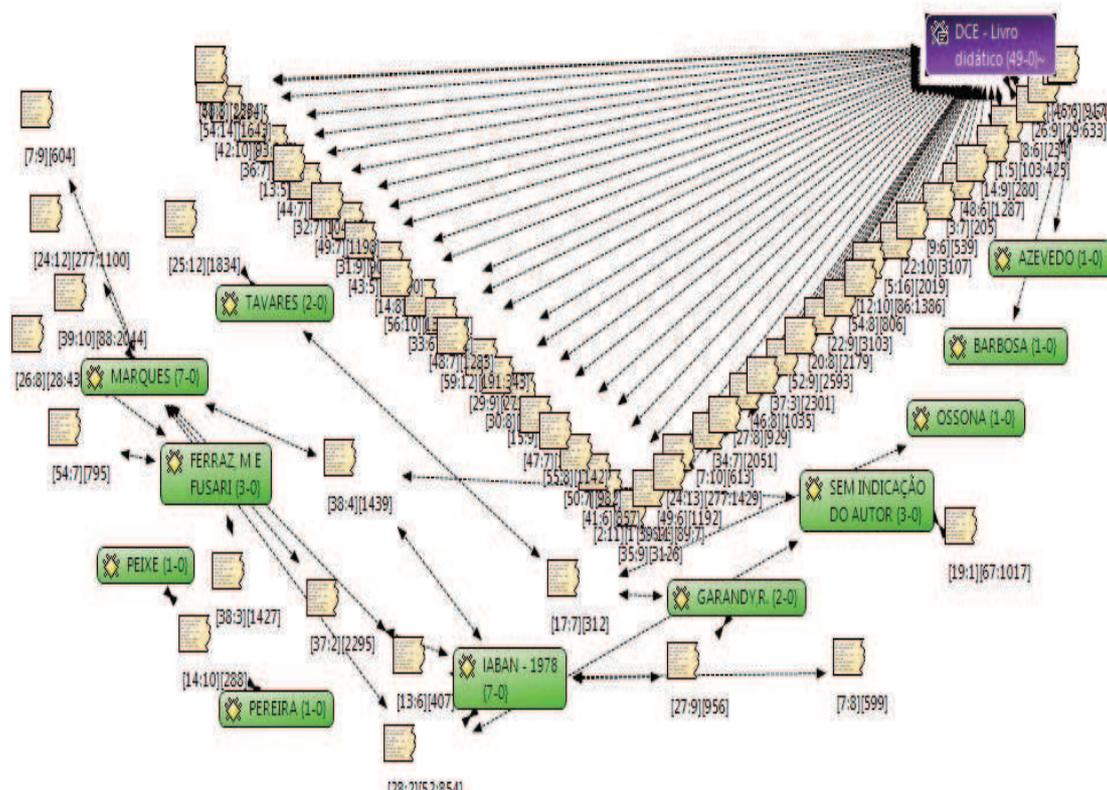
Atendendo ao objetivo específico de analisar como os saberes para o ensino da dança são contemplados nos PPPs de escolas públicas de ensino fundamental e médio de Maringá e Curitiba, passemos aos resultados encontrados.

7.3.1 Concepções de dança presentes nos PPPs

Ao verificar as concepções sobre dança presentes nos PPPs pesquisados, identificamos a ausência de conceitos. Por outro lado, detectamos as concepções de vários autores presentes nos PPPs. Diante desse contexto, optamos por localizar quais autores, referentes à temática da dança, foram contemplados nos 62 PPPs analisados. A Figura 33 apresenta os seguintes resultados:

- DCEs e Livro de Arte do Estado do Paraná: 49 indicações;
- Laban (1978): sete indicações;
- Marques (2003, 2005, 2010a, 2010b): sete indicações;
- Fusari e Ferraz (1992): três indicações;
- Garaudy (1980): duas indicações;
- Tavares (2004): duas indicações;
- Azevedo (1971), Barbosa (2002), Ossona (1988) e Pereira (2005): todos com uma indicação cada;
- sem informação sobre autor: três indicações.

Figura 33 – Relação de autores que tratam da temática da dança citados nos PPPs.



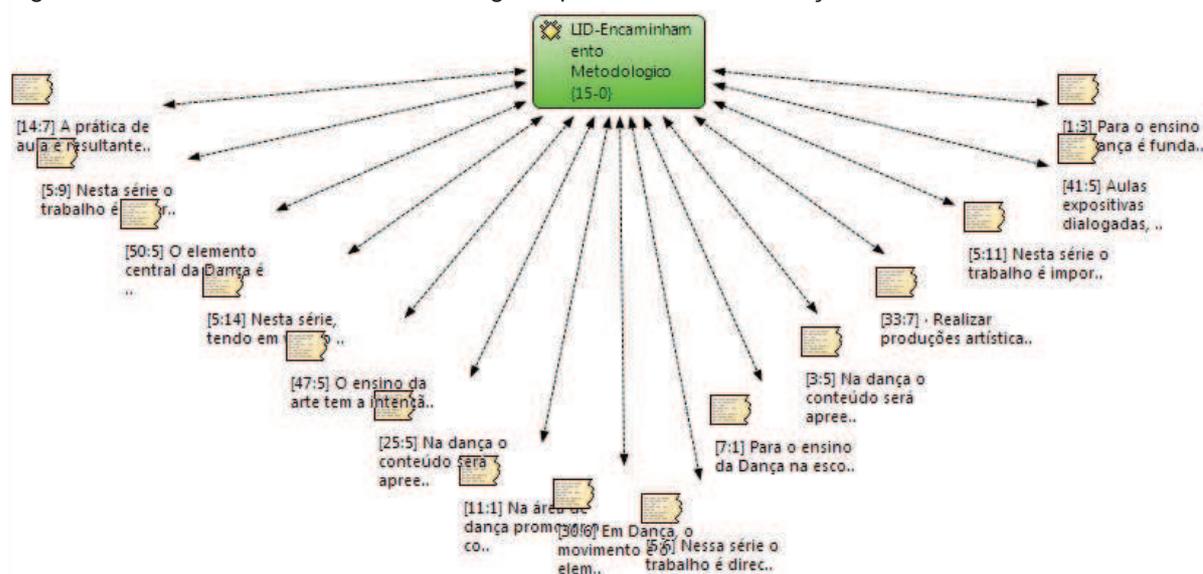
Fonte: o autor, 2013.

Após a identificação dos autores indicados nos PPPs, concluímos que as DCEs e o Livro Didático Público de Arte são os principais referenciais teóricos para o embasamento do conceito de dança, fortalecendo-a como expressão humana, conforme já relatamos durante a análise das DCEs. Com exceção de Marques (2003, 2005), cujas obras são citadas constantemente nas diretrizes, os demais autores são indicados apenas nas referências bibliográficas.

7.3.2 Indicadores para atuação dos professores

Os resultados sobre os indicadores para atuação dos professores foram organizados em: encaminhamentos metodológicos, espaços físicos para a prática da dança, atividades complementares e objetivos que contemplem as especificidades da dança. Sobre os encaminhamentos metodológicos, encontramos 15 indicações sobre metodologia para o ensino da dança (Figura 34).

Figura 34 – Encaminhamentos metodológicos para o ensino da dança.



Fonte: o autor, 2013.

As propostas de encaminhamento metodológico para o ensino da dança apresentadas pelos PPPs perpassam pela interação entre a teoria e a prática da dança, indicando que o professor deve desenvolver práticas corporais de improvisação, criação coreográfica, apreciação de vídeos de dança, investigação do movimento e diferentes processos de criação. Também identificamos apontamentos para reflexão dos diferentes estilos de dança e o reconhecimento das danças presente no contexto social dos alunos. Esses encaminhamentos devem ser dialogados com as demais linguagens artísticas.

O espaço físico para prática da dança influencia a atuação do professor e as suas escolhas metodológicas; assim, buscamos verificar a presença de espaços específicos para a prática corporal em dança. No entanto, não localizamos nos documentos pesquisados nenhuma descrição sobre sua existência, constando apenas a existência de um espaço para aula de arte, como podemos verificar na Figura 35.

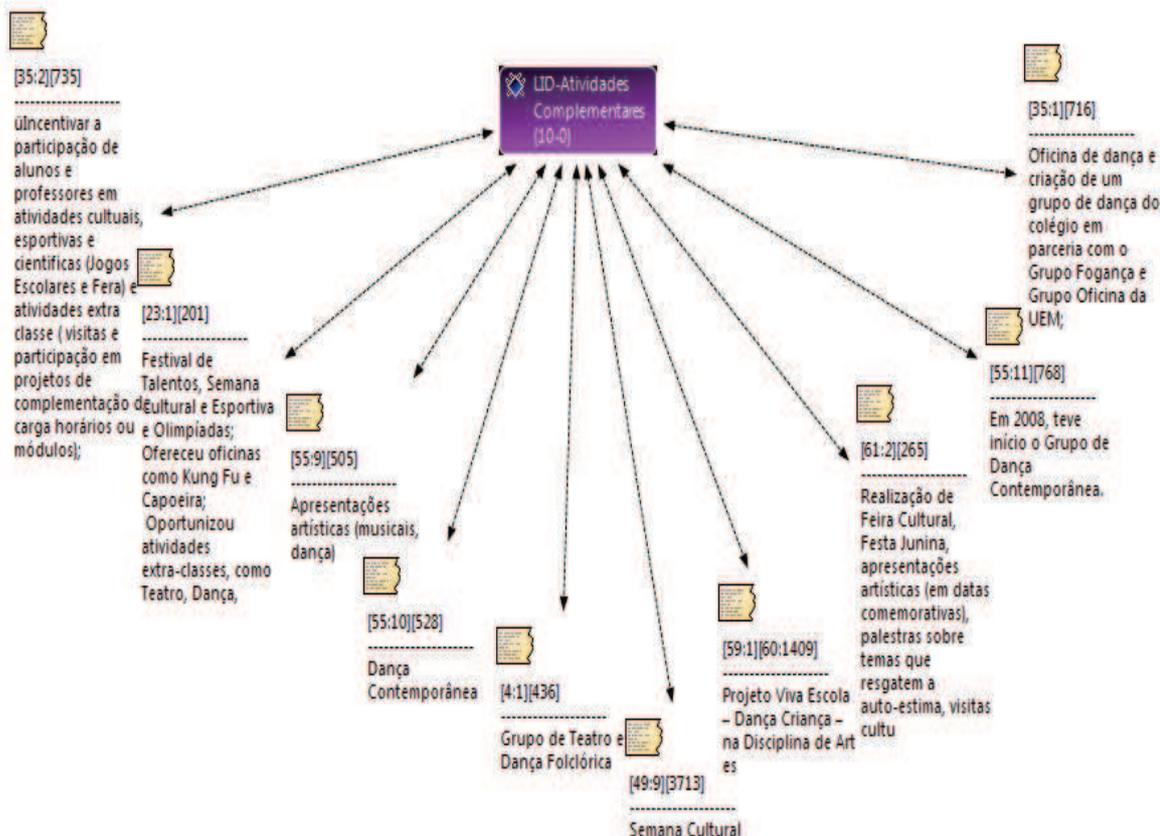
Figura 35 – Exemplos de espaços para aula de arte.



Fonte: o autor, 2013.

Ainda, na perspectiva da atuação do professor, identificamos a existência de atividades complementares que envolvem a dança. Diagnosticamos que essas propostas fazem parte dos projetos Viva Escola e Mais Educação, ambos propostos pela SEED, ocorrendo no contraturno. Verificamos também a existência de grupos de dança folclórica, contemporânea, festivais de dança e gincanas culturais (Figura 36).

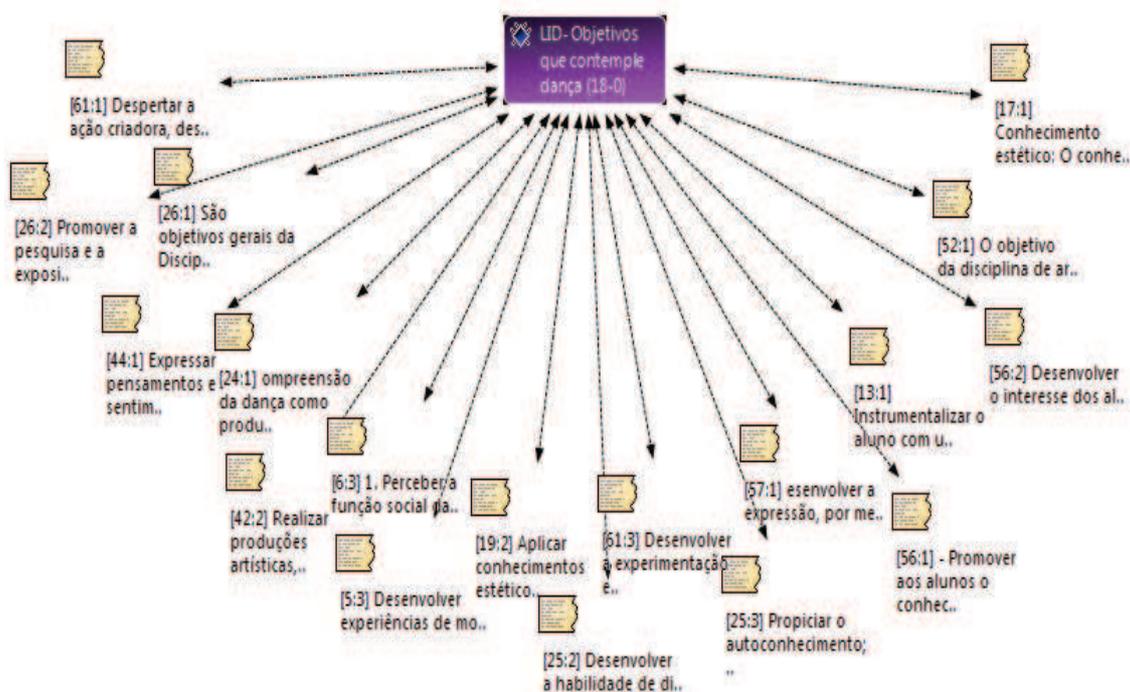
Figura 36 – Atividades complementares desenvolvidas pelas escolas.



Fonte: o autor, 2013.

Os objetivos para o ensino da dança foram contemplados em 14 PPPs, dos quais destacamos: a promoção das habilidades motoras, o desenvolvimento das expressões artísticas do movimento, a compreensão da dança como área do conhecimento, a produção e apresentação da dança e a percepção do autoconhecimento (Figura 37).

Figura 37 – Objetivos para o ensino da dança.



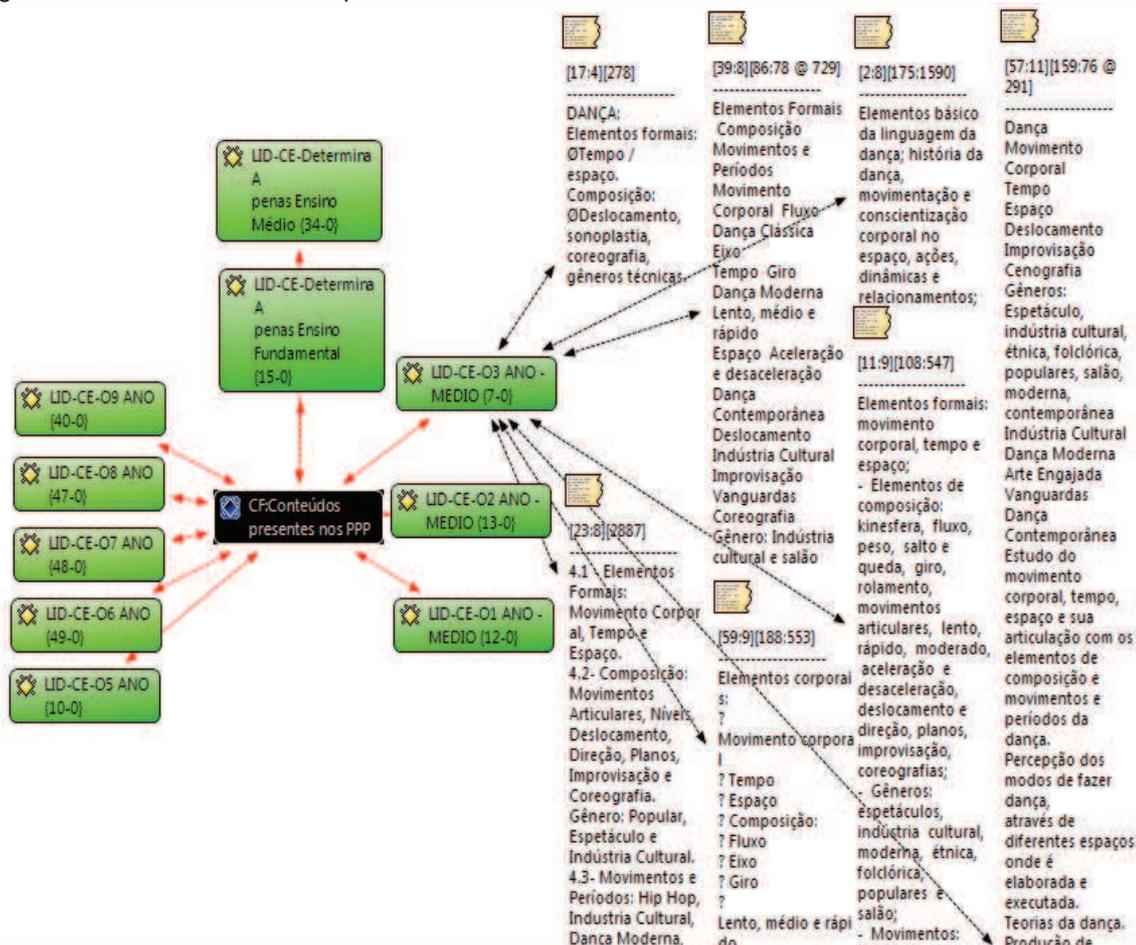
Fonte: o autor, 2013.

7.3.3 Conteúdos indicados para o ensino da dança

Os conteúdos indicados para o ensino da dança estão presentes em todos os PPPs analisados, sendo categorizados por série, atendendo a todos os anos do ensino fundamental e alguns anos do ensino médio⁴¹. Constatamos que os conteúdos seguem as propostas indicadas pelas DCEs. Na Figura 38, podemos visualizar a existência dos conteúdos relativos à dança em todas as séries.

⁴¹ No ensino médio, a disciplina Arte não é contemplada em todas as séries; geralmente, ela é ofertada nos dois primeiros anos.

Figura 38 – Conteúdos contemplados nos PPPs.

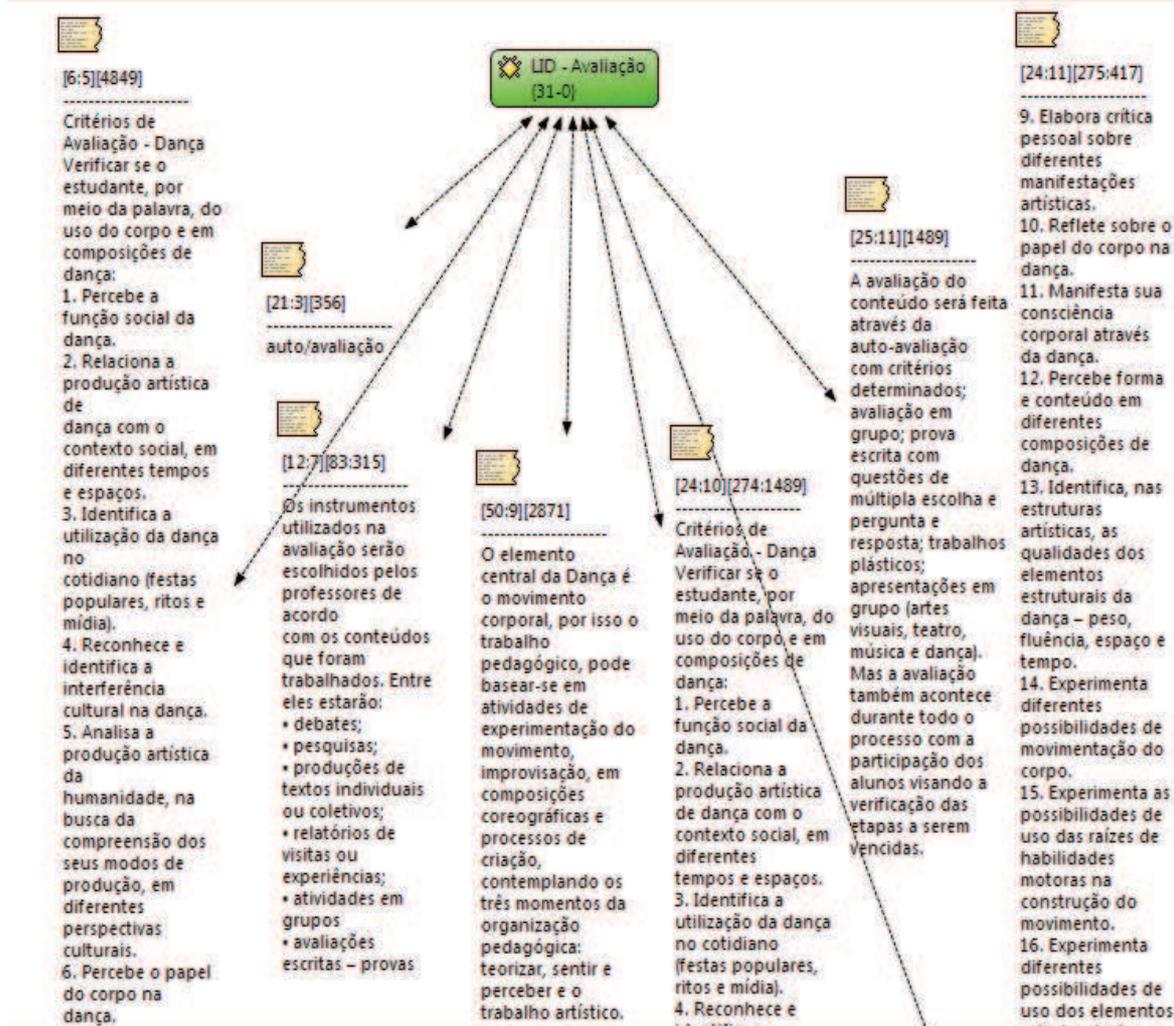


Fonte: o autor, 2013.

7.3.4 Indicadores de avaliação para o ensino da dança nos PPPs

Ao analisar os PPPs, verificamos que a proposta de avaliação para o ensino da dança segue as concepções de avaliação processual, contínua e diagnóstica das DCEs para o ensino da Arte. Inclusive, localizamos algumas indicações para a avaliação específica em dança (Figura 39).

Figura 39 – Avaliação em dança – PPPs.



Fonte: o autor, 2013.

Entre as propostas de avaliação em dança, identificamos critérios e instrumentos específicos para sua natureza teórico-prática. Como exemplos, podemos citar a autoavaliação e a autopercepção do movimento.

7.4 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Segundo Tardif (2010), a construção dos saberes do professor não ocorre de forma linear, mas, sim, de forma “plural”, sendo proveniente de diferentes fontes, vivências, instituições, influências e formatos. Nessa perspectiva, identificamos a natureza do saber docente constituído pelos professores de arte que lecionam os conhecimentos relativos à dança nas escolas estaduais paranaenses.

Atendendo ao objetivo específico de analisar a constituição dos conhecimentos/saberes docentes relativos ao ensino da dança dos professores de Arte em exercício no magistério em escolas cujo PPP contemple o ensino da Dança e o seu alinhamento com as concepções normativas sobre o ensino da dança, organizamos a apresentação dos resultados a partir das já relatadas categorias de análise, pelas quais identificamos os professores, passando a analisar a sua história de vida, identificando a sua visão sobre os documentos normativos, evidenciando o seus saberes experienciais e revendo as suas atribuições aos saberes da formação profissional.

7.4.1 Dados de identificação

A formação em Arte abarca diferentes áreas artísticas, como a Licenciatura em Teatro, Música, Artes Visuais, Dança, o Bacharelado em Direção, Dança, Escultura, entre outras. Assim, foi necessário identificar a área de formação do professor de arte que ensina dança. Seria esse professor graduado em Dança? Qual seria a sua formação acadêmica?

Identificamos que a área das artes visuais prevalece sobre as demais áreas de formação, sendo seguida pela formação em música e teatro, e que nenhum professor tem formação superior em dança, como podemos verificar no Quadro 6.

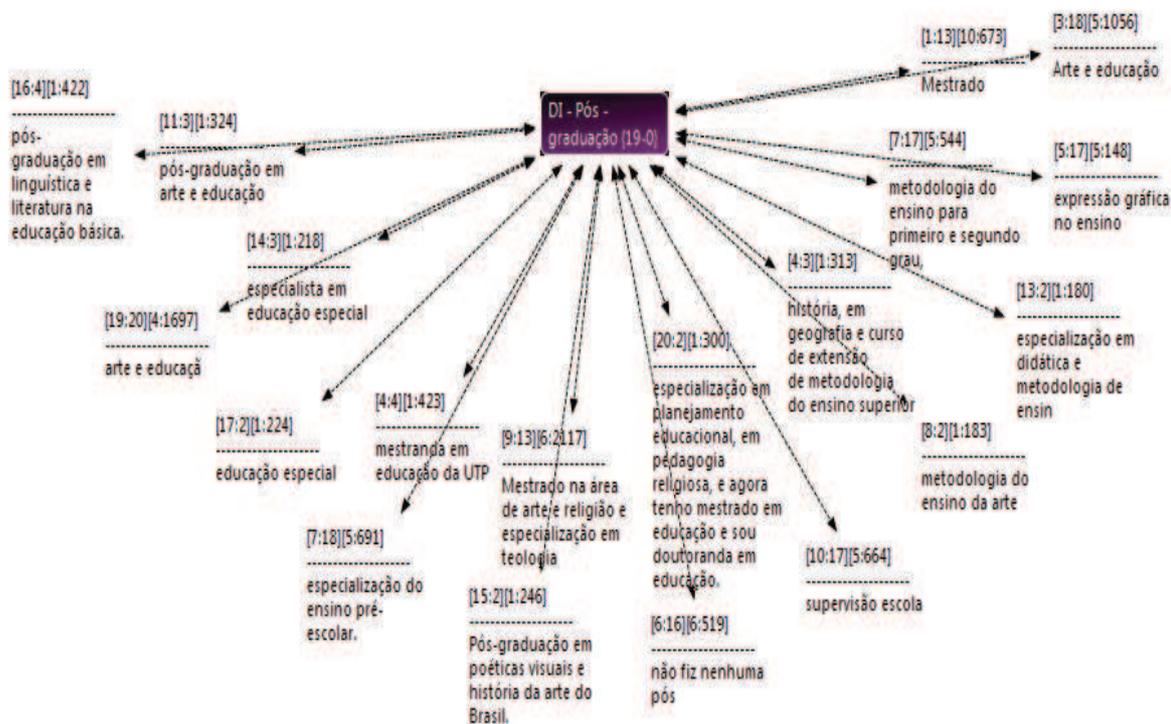
Quadro 6 – Quadro de formação acadêmica.

Área artística	Curso de graduação
Artes Visuais	Educação Artística com Ênfase em Computação Gráfica
	Licenciatura em Artes Visuais
	Belas Artes e Complementação em Educação Artística
	Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas
	Comunicação Social e Belas Artes
	Educação Artística com Habilitação em Música
	Licenciatura e Bacharel em Artes Visuais
	Educação Artística com Especialização em Artes Plásticas
	Educação Artística
	Artes Visuais com Habilitação em Desenho
	Educação Artística com Ênfase em Artes Visuais e Letras
	Licenciatura em Artes Visuais
	Ciências Sociais e Educação Artística com Habilitação em Desenho Geométrico
	Teatro
Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas	
Música	Educação Musical
	Superior em Música

Fonte: o autor, 2013.

Também identificamos alguns professores com formação em outras áreas, como Ciências Sociais e Letras. Com exceção de um professor que possui apenas a graduação, os demais possuem curso de especialização em diferentes áreas, como podemos analisar na Figura 40, sendo que três professores concluíram cursos de mestrado, um é mestrando e outro, doutorando.

Figura 40 – Pós-graduação.



Fonte: o autor, 2013.

Sobre o tempo de exercício docente, verificamos que dez professores têm mais de dez anos de experiência; sete professores, mais de 20 anos de experiência; e nove educadores, menos de dez anos de experiência (Quadro 7).

Quadro 7 – Idade e tempo de atuação.

Identificação	Idade	Tempo de docência
Caetano	55	40 anos
Caio	36	7 anos
Camila	30	4 anos
Carina	44	10 anos
Carla	27	5 anos
Carlota	65	Mais de 44 anos
Carmem	49	32 anos
Carol	45	16 anos
Catarina	38	6 meses em Arte e 4 anos em sociologia
Clara	60	28 anos
Mabel	31	4 anos
Magali	45	3 anos
Magda	53	33 anos
Maísa	46	23 anos
Manuela	39	12 anos
Mara	45	6 anos
Marcela	27	7 anos
Margarida	28	4 anos
Mariana	33	4 anos
Marli	49	23 anos

Fonte: o autor, 2013.

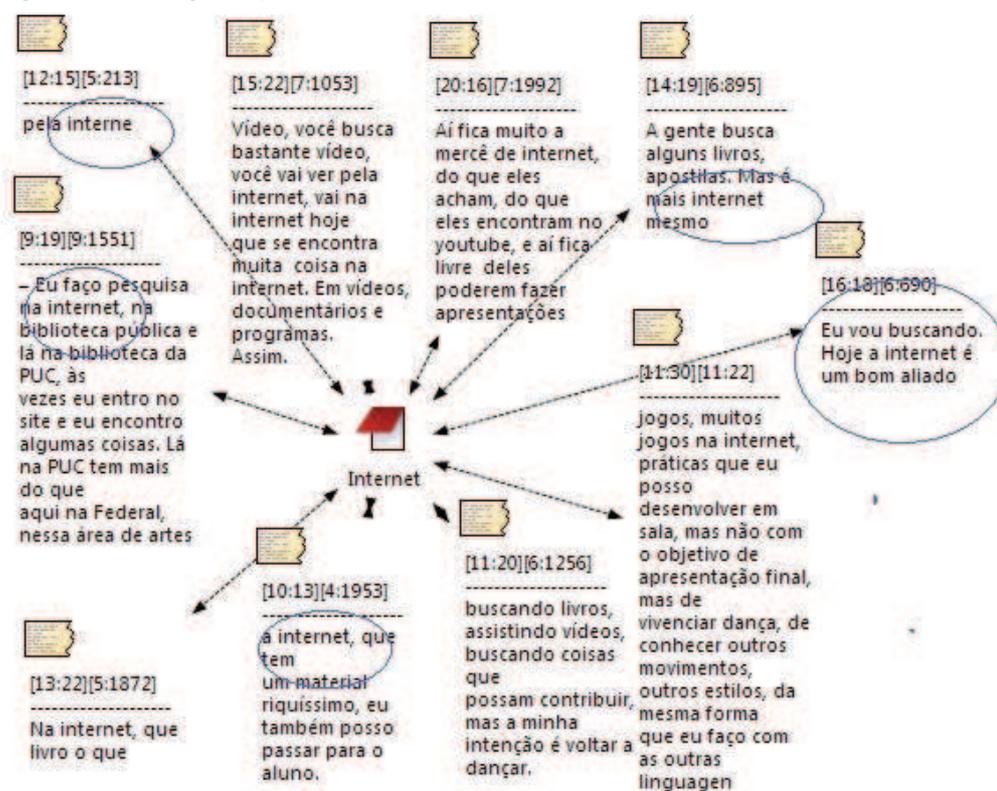
Após analisar os resultados sobre os dados de identificação, podemos inferir que uma das principais dificuldades encontradas para o ensino da dança nas escolas paranaenses é a falta de educadores formados nessa especificidade.

7.4.2 História de vida dos professores

Quando falamos em dança, falamos do corpo em movimento; logo, esse corpo carrega e produz sua própria história. Por meio da história de vida de cada indivíduo, podemos identificar a natureza de suas experiências artísticas, suas vivências e sua concepção acerca de um determinado tema. Portanto, a história de vida, como apresenta Nóvoa (1992), passa a ser uma importante ferramenta de informação e conhecimento sobre os professores.

Aos investigar as fontes de conhecimento sobre dança dos professores, verificamos que esses saberes provêm de diferentes origens. Muitos relatam que sua principal fonte é a internet, consultando os *sites* sobre dança; essa opção tem facilitado o desenvolvimento das atividades relacionadas à dança (Figura 41).

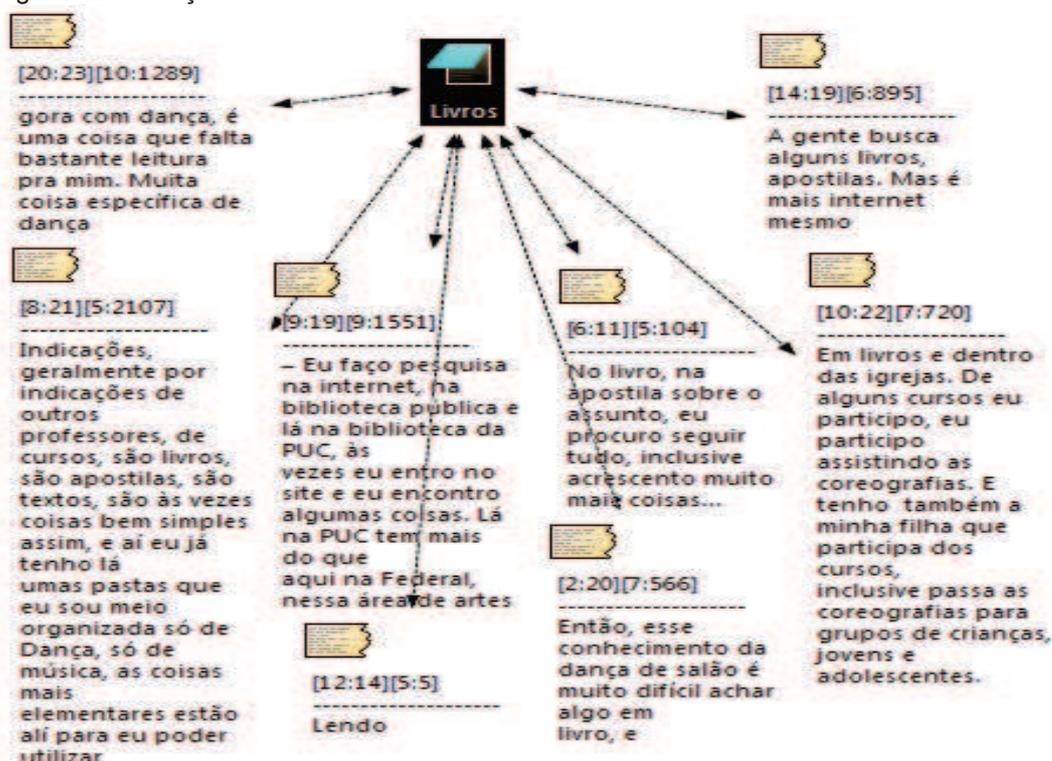
Figura 41 – Citações que se referem à internet.



Fonte: o autor, 2013.

Mesmo com um baixa produção de livros na área da dança, como relata o professor Caio: “Então, esse conhecimento da dança de salão é muito difícil achar algo em livro”, vários professores recorrem aos livros e apostilas como fonte de conhecimento em dança (Figura 42).

Figura 42 – Citações referentes aos livros.



Fonte: o autor, 2013.

Também citaram como fonte de conhecimentos as aulas práticas de dança, a troca com alguns colegas de profissão e os vídeos e filmes.

Ao questionar os professores sobre suas experiências com dança durante sua passagem pela educação básica, apenas uma professora relatou uma experiência com dança, desenvolvida por professores estagiários (Figura 43).

Figura 43 – Citação da professora Carina.

QU:4:8 Tive, tive uma experiência com.. (2:1649-2:2182)

Tive, tive uma experiência com dança, mas eram alunas estagiárias do curso de normalista, eu lembro até hoje. Eu lembro o artista que a gente dançou, se chama ?? o nome do cara, é um grego, e a música eu não lembro o nome. Mas eu lembro que a gente apresentou no teatro da cidade que era em Itararé, olha que emocionante, teatro São José, a gente ensaiou acho que uns seis meses, mas eram alunas do ensino normal, não eram alunas que estavam fazendo graduação em arte, eram professoras para o ensino primário, normalistas.

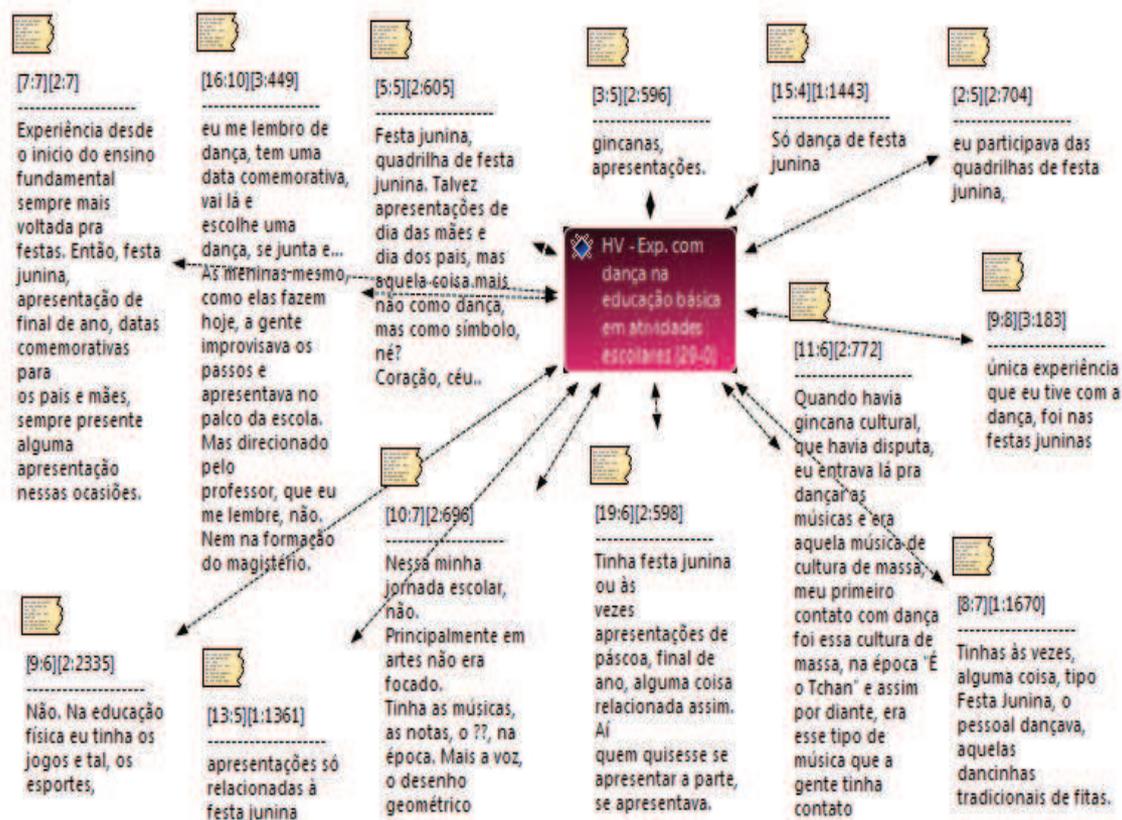
Fonte: o autor, 2013.

Os demais professores relataram a inexistência da dança nas aulas de Arte⁴², referindo-se apenas a algumas atividades relacionadas à disciplina Educação Física, como relata a professora Camila: “Mas foi... Ministrado sempre relacionado com

⁴² Também nomeada Educação Artística ou Desenho Geométrico, de acordo com a nomenclatura adotada durante o período de estudos na educação básica.

educação física". Ainda, vários professores relataram que suas experiências com dança estavam relacionadas com as festividades culturais promovidas pela escola (Figura 44).

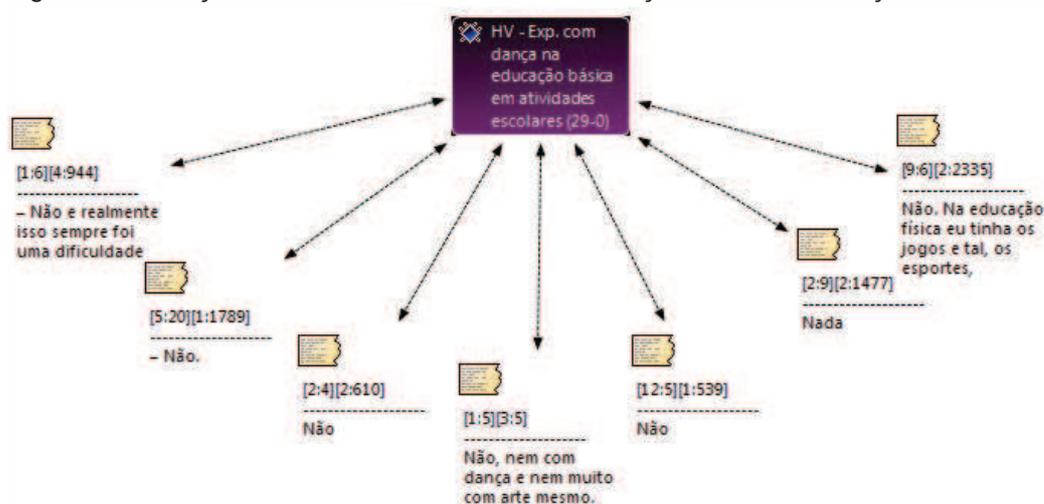
Figura 44 – Citações referentes às atividades culturais .



Fonte: o autor, 2013.

Outros professores relataram a inexistência de ter vivenciado qualquer atividade relacionada à dança no período da educação básica.

Figura 45 – Citações referentes à inexistência da dança durante a educação básica.



Fonte: o autor, 2013.

Ao verificar se durante a passagem pela educação básica os professores haviam realizado aulas de dança fora do espaço escolar, identificamos algumas experiências com os estilos de dança *jazz*, *ballet* e danças folclóricas, como mostram as Figuras 46 e 47.

Figura 46 – Citação da professora Manuela.

QU:15:5 Eu fazia jazz, fazia dança pop.. (2:382-2:415)

 Eu fazia jazz, fazia dança popular

Fonte: o autor, 2013.

Figura 47 – Citação da professora Marli.

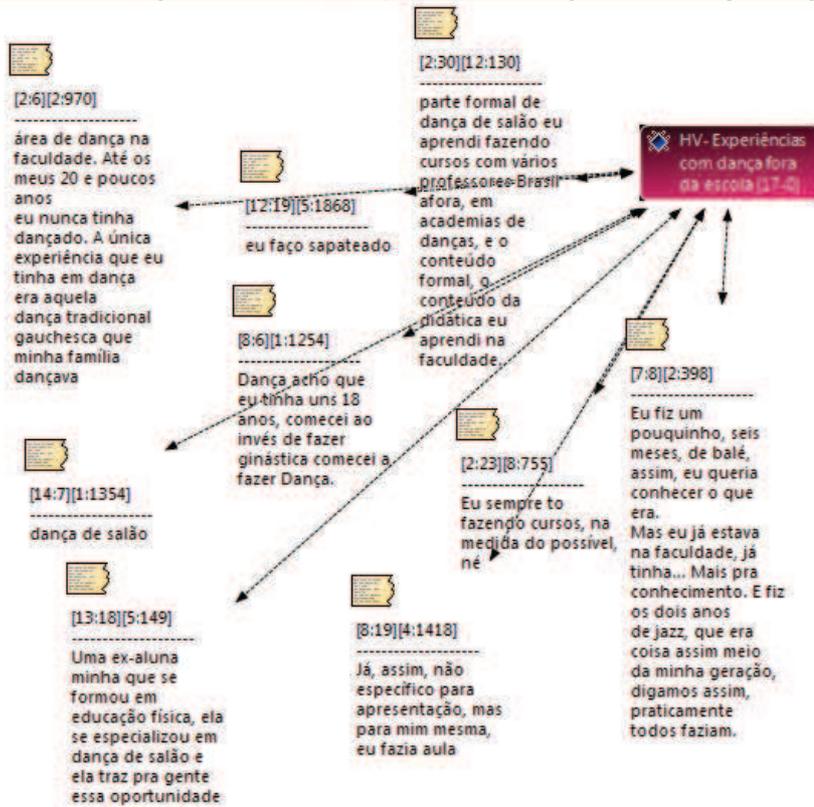
QU:20:4 pequenininha a minha mãe coloc.. (2:19-2:120)

 pequenininha a minha mãe colocou a gente no balé, mas por conta de ser obesinha e tal, não deu certo

Fonte: o autor, 2013.

Outros educadores tiveram experiências com dança no período da formação acadêmica, sendo que alguns relataram que ainda hoje participam de aulas de dança de salão (Figura 48).

Figura 48 – Citações referentes às práticas de dança durante a graduação e na atualidade.



Fonte: o autor, 2013.

Após verificar as experiências com dança vivenciadas pelos professores, perguntamos se eles tinham alguma preferência por determinado estilo ou estética de dança. Detectamos vários estilos apreciados pelos educadores, entre eles: dança contemporânea, dança do ventre, dança de salão, *ballet* e dança moderna (Figura 49).

Figura 49 – Citações referentes aos estilos e estéticas da dança.



Fonte: o autor, 2013.

7.4.3 Percepção dos professores quanto aos documentos normativos

Nesse momento, verificou-se como o professor identifica e segue os documentos normativos e como interpreta os indicadores para o ensino da dança. Em seguida, levantamos quais os conteúdos relativos à dança o professor conhece e qual sua relação com a literatura existente sobre dança.

Sobre a participação na elaboração do PPP, os professores argumentaram sobre a falta de tempo hábil para a sua elaboração, como podemos verificar nos relatos dos professores constantes nas Figuras 50 e 51.

Figura 50 – Citação referente ao PPP – professora Maisa.

QU:14:9 Então não foi aquela... Porque.. (3:310-3:531)

 Então não foi aquela... Porque quando se fala em organização do PPP é um inferno dentro das escolas, por quê? Porque vem ontem, pra hoje de manhã você entregar, então a gente não tem tempo e nem saúde pra fazer isso

Fonte: o autor, 2013.

Figura 51 – Citação referente ao PPP – professora Carla.

QU:5:8 Olha, eu fiquei um pouco desap.. (3:327-3:452)

 Olha, eu fiquei um pouco desapontada porque a pedagoga me passou que eu deveria fazer o quanto antes, reelaborar o projeto..

Fonte: o autor, 2013.

Alguns professores mencionaram as dificuldades de chegar a um consenso entre seus pares; essa tensão ocorre devido à especificidade da formação de cada professor, de modo que cada um quer privilegiar a sua área durante a escolha dos conteúdos. Além disso, alguns educadores não estão disponíveis a novas possibilidades de ensino, como relatou a professora Mariana (Figura 52).

Figura 52 – Citação sobre conflito na elaboração do PPP – professora Mariana.

QU:19:8 Foi meio difícil, porque não s.. (3:727-3:1128)

 Foi meio difícil, porque não só eu que tenho de professora de artes, aí fica meio difícil, porque se você fala assim: "Vamos ter teatro, vamos ter dança, vamos ter cinema?" ou alguma coisa assim, sempre entra num conflito, porque geralmente não há professores qualificados pra dar esse tipo de aula. A gente tenta, mas tem professores que não abrem mão de mudar, aí fica difícil essa discussão.

Fonte: o autor, 2013.

Alguns professores relataram que não participaram da elaboração do PPP, seja pelo fato de terem chegado à escola após as datas estipuladas para a

elaboração, seja pela impossibilidade de participar do processo devido à quantidade de escolas em que trabalham (Figura 53).

Figura 53 – Elaboração do PPP – citação de vários professores.



Fonte: o autor, 2013.

Ao perguntar sobre a relação que o professor estabelece com os PCNs, identificamos o desconhecimento desse documento por parte de vários professores, como podemos verificar na Figura 54.

Figura 54 – Citações dos professores referentes aos PCNs.



Fonte: o autor, 2013.

Sobre os PCNs, uma professora evidenciou a importância histórica desse documento em propiciar o desenvolvimento das quatro linguagens artísticas como norteamento para o ensino da arte na educação básica. No entanto, nenhum professor relatou sua utilização para o desenvolvimento de suas atividades docentes, referindo-se apenas que os conhece, mas utiliza as DCEs (Figura 55).

Figura 55 – Citação sobre os PCNs – professora Carmem.

QU:7:13 Mais essa questão que eu achei.. (3:2235-3:2543)
 Mais essa questão que eu achei importante, que os PCNs trazem pela primeira vez essa perspectiva de se trabalhar as quatro linguagens, porque eu acho que isso não era muito colocado antes. Se via arte como ensino geral e eu acho que pela primeira vez os PCNs contemplam todas as linguagens artísticas.

Fonte: o autor, 2013.

Entre as diferentes observações levantadas pelos professores sobre as DCEs, identificamos a falta de aplicabilidade dos conhecimentos indicados no documento, a utilização do documento para a elaboração do PTD, principalmente para aqueles professores que desconhecem outras áreas artísticas além da sua de formação, a importância da sua existência para legitimar o ensino da arte e a falta de relação entre os saberes indicados pelas DCEs e a formação do professor.

Sobre a falta de aplicabilidade, conforme ilustrado na Figura 56, a professora Manuela destaca:

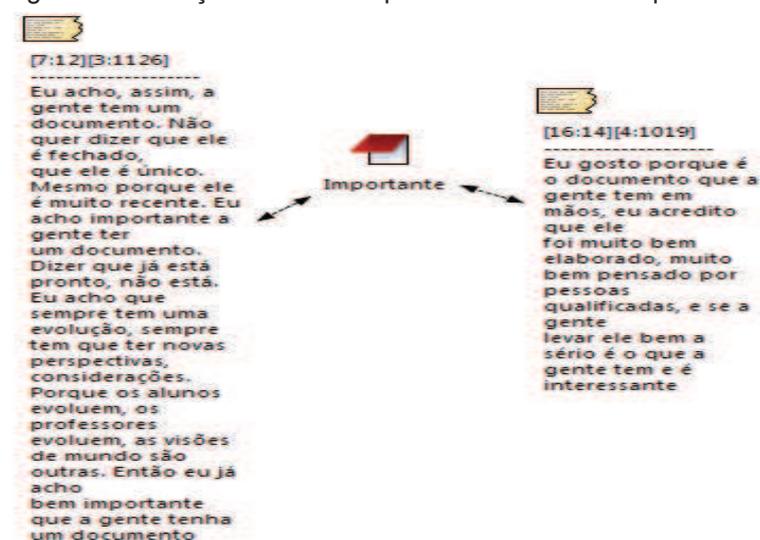
Figura 56 – Citação sobre aplicabilidade das DCEs.

QU:15:9 Eu acho que como todo o docume.. (3:1212-3:1508)
 Eu acho que como todo o documento ligado a educação, de uma forma geral, fez-se uma lei, fez-se um documento para dizer que se ensina, pra dizer que é obrigatório, pra dizer que existe. Mas não existe. Ele existe ali, para você ler, leve, bonitinho, tudo e tal. O resto, nada se aplica ali.

Fonte: o autor, 2013.

Por outro lado, alguns professores atestam a sua importância para o ensino da arte, como podemos observar na Figura 57.

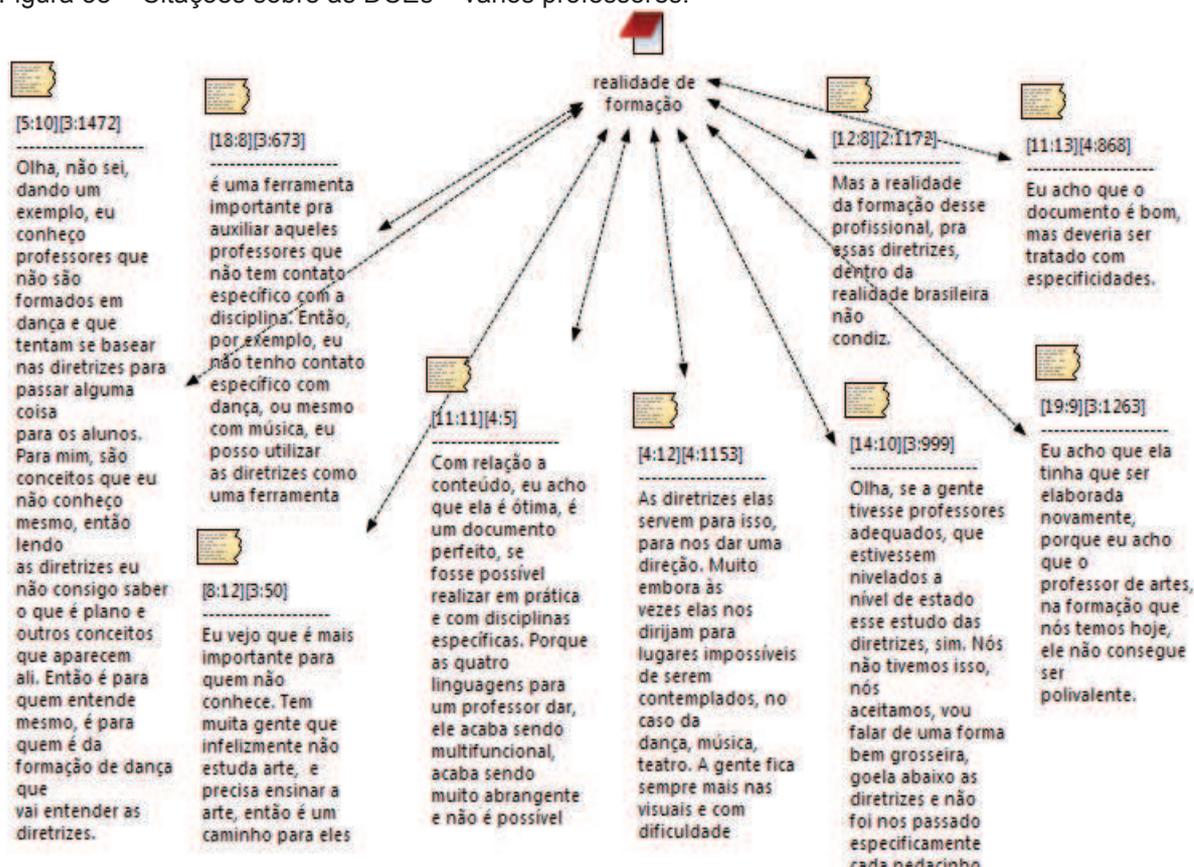
Figura 57 – Citações sobre a importância das DCEs – professores Carmem e Mara.



Fonte: o autor, 2013.

No que se refere à utilização das DCEs, alguns professores relatam a sua contribuição como fonte de conteúdos a ser trabalhados em sala. Outros comentam sobre o distanciamento entre a sua formação e as indicações presentes no documento para atuação nas diversas linguagens artísticas (Figura 58).

Figura 58 – Citações sobre as DCEs – vários professores.



Fonte: o autor, 2013.

As DCEs, ao apontar a integração das áreas artísticas (teatro, dança, música e artes visuais), propõem que o professor desenvolva seu trabalho tendo como referência a sua formação; no entanto, destacam que, “a partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas” (PARANÁ, 2008, p. 88). Diante dessa proposta, perguntamos aos professores como eles atendem a esse direcionamento. Identificamos alguns educadores que são totalmente contra essa indicação; outros justificam sua impertinência, argumentando que cursaram uma graduação específica e não dominam outras áreas; alguns professores acreditam que é um problema e que compete ao estado solucionar; e outros indicaram um retorno à polivalência.

Sobre o aspecto da formação, a professora Marli destaca (Figura 59):

Figura 59 – Citação sobre as DCEs – professora Marli.

QU:20:10 professor, ele é formado em um.. (5:2300-6:102)
 professor,
 ele é formado em uma linguagem, mas ele chega na escola e se depara com a necessidade de trabalhar as outras. Então há uma grande contradição aí, porque tudo bem, vai dar ênfase a sua e vai chamar as outras pra sua formação, é isso que eu tento fazer, por isso eu sou clara em dizer que eu não tenho habilitação nenhuma para trabalhar com dança. A não ser que eu possa relacionar com os conteúdos em artes visuais, que é o que eu me sinto melhor preparada, com teatro e tal. E nem música também, tenho muita dificuldade com música, muita dificuldade. Então eu acho que ainda tem uma contradição aí, as escolas deveriam ter os quatro professores ali na escola.

Fonte: o autor, 2013.

Já a professora Marcela argumenta sobre uma proposta polivalente com outra nomenclatura (Figura 60).

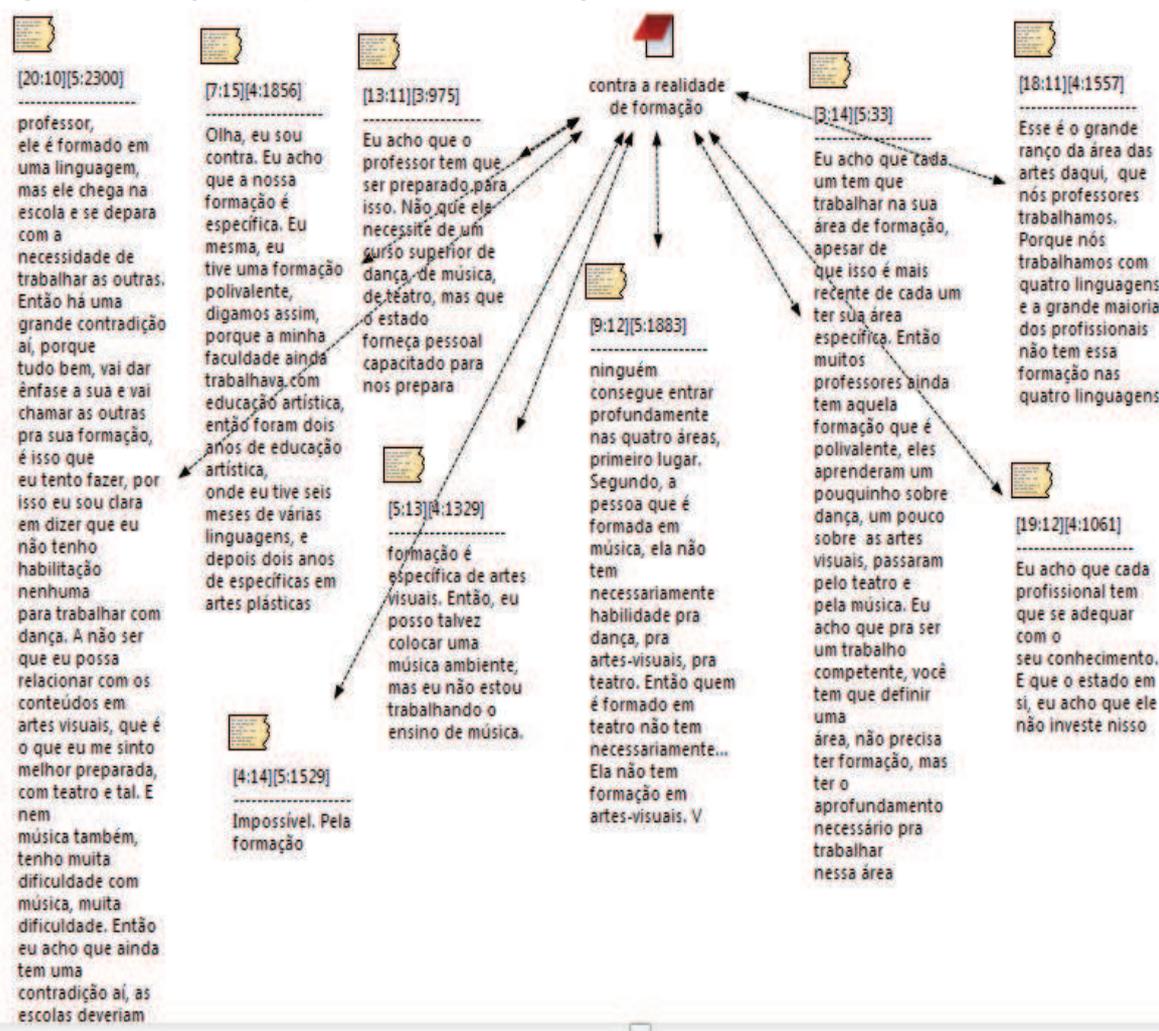
Figura 60 – Citação com referência à polivalência do ensino da arte – professora Marcela.

QU:17:16 Bom, eu não concordo com a pol.. (5:374-5:684)
 Bom, eu não concordo com a polivalencia de maneira nenhuma, embora exista a palavra do estado que isso não é polivalencia, mas eu vejo isso como polivalencia. Eu acho que a disciplina de arte é muito complexa, deveria ter um estudo muito grande sobre como seria a melhor forma de estruturar ela na escola.

Fonte: o autor, 2013.

Por fim, vários professores argumentaram sobre o viés da formação e o descompasso entre a realidade do ensino em artes na escola de educação básica e a formação específica ofertada pelas instituições de ensino superior (Figura 61). Acreditamos que as dificuldades presentes na escola para o ensino da dança estão fortemente ligadas à falta de formação, envolvendo a expansão dos cursos de licenciatura em dança em instituições públicas de ensino e a abertura de concursos para que os poucos professores formados adentrem os espaços escolares.

Figura 61 – Citações dos professores sobre atuação nas diferentes áreas artísticas.



Fonte: o autor, 2013.

7.4.4 Seus saberes experienciais

Os saberes experienciais são resultantes da ação prática profissional dos educadores e podem ser analisados a partir das relações estabelecidas com os demais professores, funcionários, alunos e comunidade escolar. Também é necessário destacar a importância da experiência individual de cada professor, que influencia e é influenciado no processo educativo.

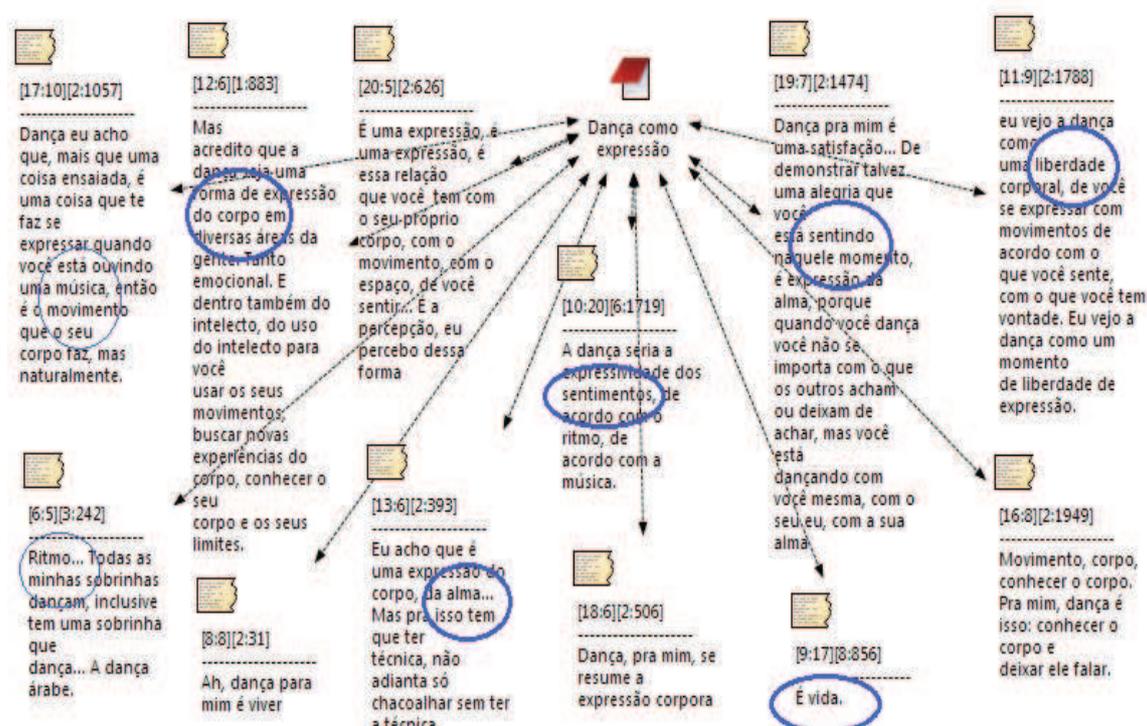
Refletir sobre os saberes experienciais para o ensino da dança é refletir sobre as vivências e os conceitos sobre dança que nortearão as práticas docentes, fazendo com que o professor compreenda a dança como uma área do conhecimento e todos os elementos que a constituem quando esta é ensinada no contexto escolar.

7.4.4.1 Conceito de dança

Ao verificar os princípios que norteiam o conceito de dança dos professores entrevistados, identificamos que eles transitam entre a compreensão da dança como expressão humana, apreciação estética, estilo de vida, manifestação artística e área do conhecimento, como apontam os PCNs para o ensino da Arte.

Analisando os depoimentos, identificamos que para alguns professores a dança é a expressão do corpo, dos sentimentos, da alma, da liberdade, da música e da própria vida. Nessa perspectiva, inferimos que esses elementos são baseados nos princípios da dança moderna, na qual a expressão humana norteava a proposta coreográfica. Nessa direção, destacam-se as ideias de Isadora Duncan ao relatar que a dança “devia ser livre e expressar os sentimentos mais íntimos” (DUNCAN, 1989⁴³ apud FAHLBUSCH, 1990, p. 55). Na Figura 62, podemos confirmar as citações dos professores.

Figura 62 – Citações dos professores sobre a dança como expressão.



Fonte: o autor, 2013.

Também identificamos um relato que considera a dança uma manifestação artística, como relata a professora Manuela (Figura 63). Já na perspectiva do

⁴³ DUNCAN, I. *Minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

conhecimento corporal e sua relação com os sentimentos individuais, a citação da professora Carla (Figura 64) se assemelha às ideias ligadas aos princípios da consciência corporal, que incluem as propostas de Bertherat (2001).

Figura 63 – Citação da professora Manuela.

QU:15:6 Bom, dança pra mim, além de se.. (2:728-2:845)

Bom, dança pra mim, além de ser uma manifestação artística, eu acho que é uma harmonia que você encontra com o corpo

Fonte: o autor, 2013.

Figura 64 – Citação da professora Carla.

QU:5:6 Conhecimento de corpo, mas vai.. (2:967-2:1144)

Conhecimento de corpo, mas vai além do corpo, acho que essa conscientização da mente, da expressão, desse sentimento individual que a gente consegue passar através do corpo.

Fonte: o autor, 2013.

7.4.4.2 Dados sobre avaliação

No processo de ensino da dança, a avaliação é muito importante para o direcionamento do professor, principalmente para condução das aulas de práticas corporais; assim, buscamos identificar os princípios e instrumentos presentes na ação do professor para avaliação. Identificamos que alguns professores relataram o desconhecimento de ferramentas avaliativas para o ensino da dança, esclarecendo que isso ocorre devido à falta de formação na área. Como exemplo, observamos o relato da professora Carina, apresentado na Figura 65.

Figura 65 – Citação da professora Carina.

QU:4:22 eu meio que dava uma nota porq.. (10:965-10:1123)

eu meio que dava uma nota porque eu não achava justo, como é que eu vou avaliar um negocio que eu não domino? Até às vezes eu tentava dançar com a molecada

Fonte: o autor, 2013.

Seguindo os direcionamentos apontados pelas DCEs de Arte, identificamos a utilização da proposta de uma avaliação contínua e processual, relacionando momentos teóricos e práticos, como podemos visualizar no depoimento da professora Mariana, na Figura 66.

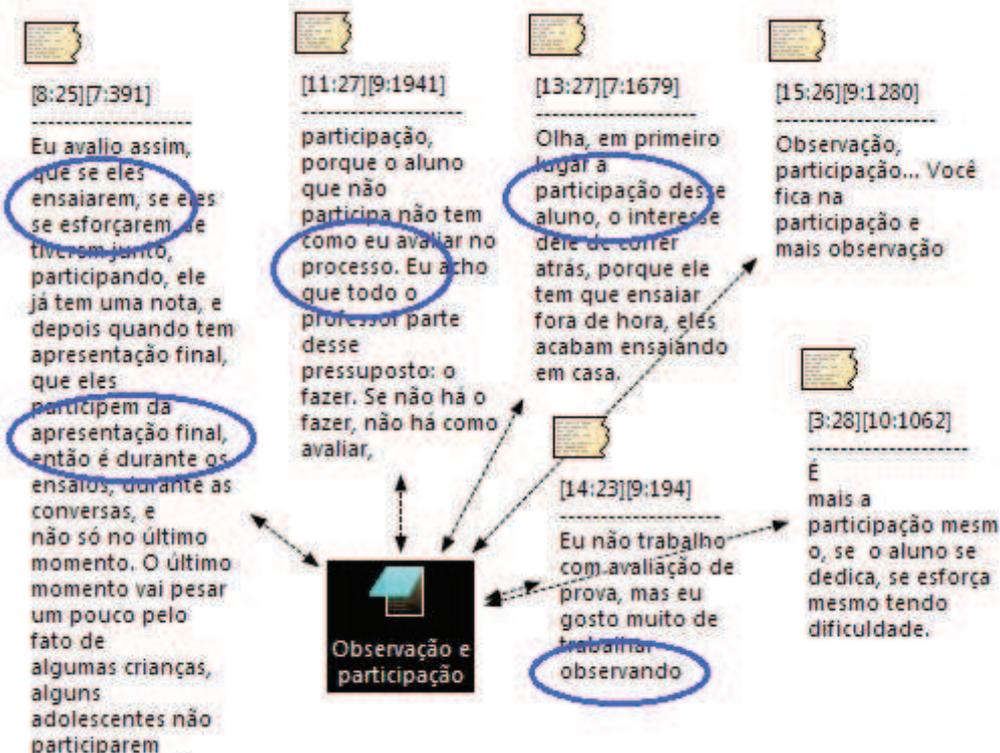
Figura 66 – Citação da professora Mariana.

QU:19:17 Avaliação pra mim é contínua, .. (6:1386-6:1685)
 Avaliação pra mim é contínua, é o processo. Eu faço avaliação desde a prática até a teoria. Porque eu não deixo também a avaliação teórica de lado, mas eu vejo também o processo. Porque tem às vezes alguns alunos que não querem fazer, e nesses não quero fazer eu tento trabalhar de outra forma

Fonte: o autor, 2013.

A maior parte dos educadores entrevistados utiliza a observação como principal ferramenta avaliativa, identificando a participação durante os ensaios, a integração dos alunos, o desenvolvimento do processo coreográfico e as apresentações finais como critérios para avaliação (Figura 67).

Figura 67 – Citações referentes à avaliação.



Fonte: o autor, 2013.

7.4.4.3 Sobre os conhecimentos adquiridos na prática

O professor produz e apropria-se de diferentes saberes durante a sua ação docente; assim, buscamos identificar como o professor constrói seus conhecimentos para o ensino da dança durante o seu ofício, evidenciando como ele os identifica e julga. Nessa dimensão, analisamos o relato da professora Marli (Figura 68).

Figura 68 – Depoimento da professora Marli.

QU:20:20 Eu só vejo dificuldade, porque.. (9:1119-9:1612)

Eu só vejo dificuldade, porque eu tenho muita dificuldade. Eu tenho muito desconhecimento. Eu sei que muitas práticas que a gente elabora em sala de aula é a nossa construção do conhecimento. Porque tem a construção do conhecimento do aluno e tem a construção do conhecimento do professor. A construção do conhecimento do professor é todo esse processo de organização, de aplicação e também de verificar como ocorre o conhecimento do aluno. E os nossos conceitos saem desses estudos

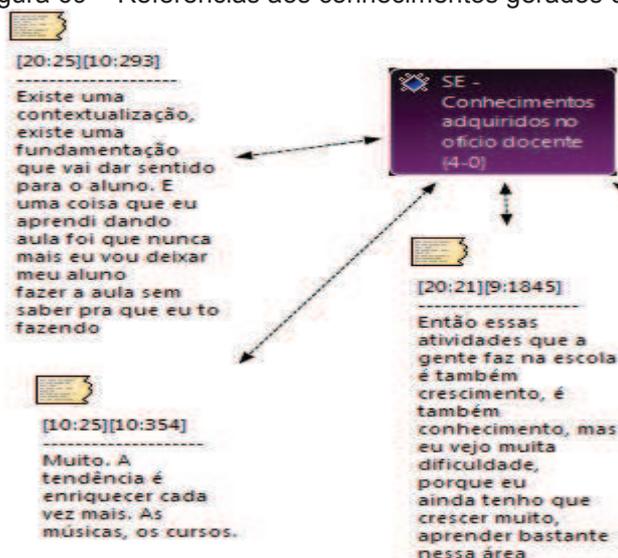
Fonte: o autor, 2013.

A professora, mesmo destacando as dificuldades, reconhece que durante a sua ação docente também produz conhecimento. Sobre essa problemática, Tardif (2010, p. 235-234) destaca:

Os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática [...] um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Corroborando tal afirmação, identificamos outras citações que refletem o crescimento profissional durante a atuação docente, como podemos verificar nas citações presentes na Figura 69.

Figura 69 – Referências aos conhecimentos gerados durante a atuação docente.



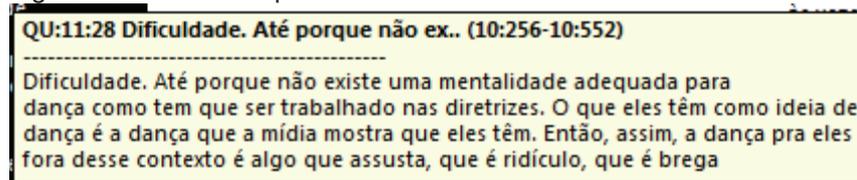
Fonte: o autor, 2013.

Ao questionarmos os professores sobre as facilidades ou dificuldades do ensino da dança na escola, eles indicaram fatores relacionados à influência da mídia, falta de espaço físico adequado às práticas corporais, barulho durante o

desenvolvimento das atividades e como este incomoda os demais professores, tempo de aula e falta de formação específica em dança.

Sobre a influência da mídia nos alunos e como os meios de comunicação de massa criam um pré-conceito sobre o que e como dançar, a professora Mabel relata (Figura 70):

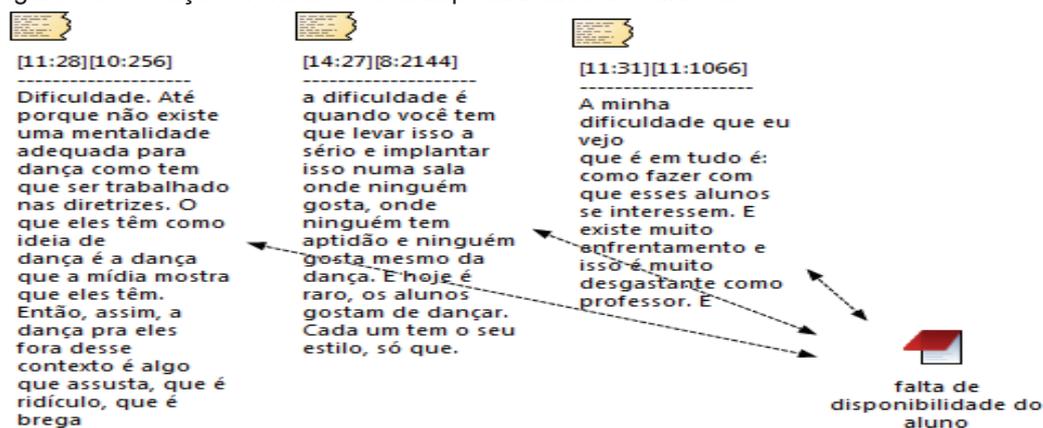
Figura 70 – Relato da professora Mabel.



Fonte: o autor, 2013.

Nessa mesma direção, alguns professores relataram a falta de disponibilidade dos alunos para desenvolver e participar das atividades relacionadas com os conteúdos da dança. Essa reação dos alunos desgasta e desmotiva o professor, tornando-se uma das dificuldades encontradas pelos docentes, como relataram as professoras Maisa e Mabel (Figura 71).

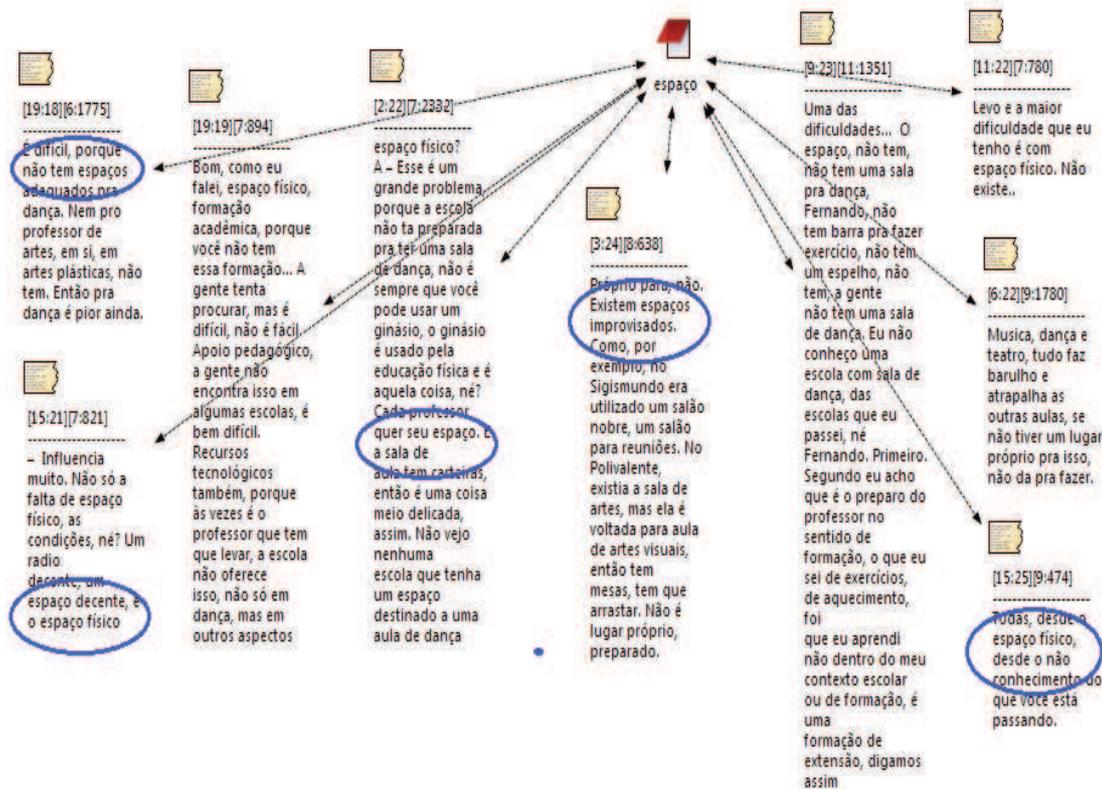
Figura 71 – Citações referentes à indisponibilidade dos alunos.



Fonte: o autor, 2013.

Como fator limitante para o processo de ensino da dança, os professores relataram as dificuldades relacionadas à falta de espaço físico para as práticas corporais; segundo eles, o espaço para dança é inexistente na escola e, devido ao grande número de alunos e à quantidade de cadeiras e carteiras, a realização das práticas em salas de aula se torna limitada, levando-os a utilizar locais improvisados, como pátio e saguão (Figura 72).

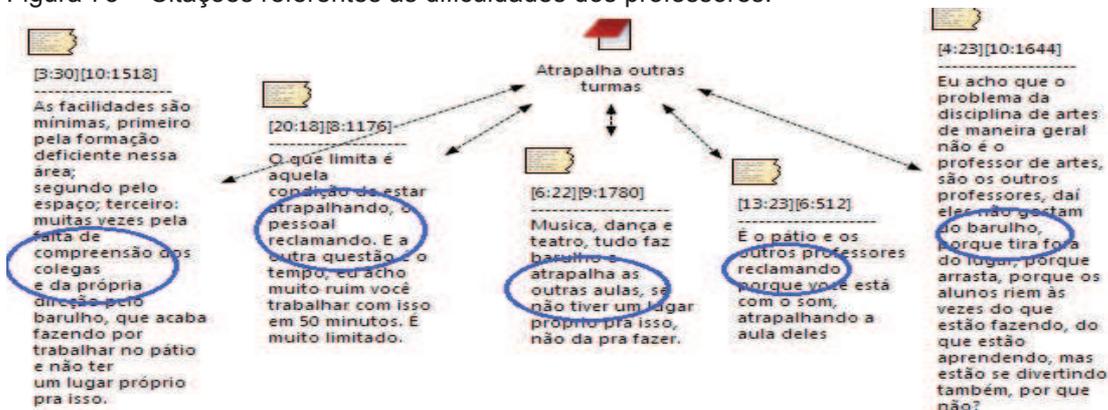
Figura 72 – Citações referentes às dificuldades de espaço físico.



Fonte: o autor, 2013.

Alguns professores relataram que, ao tentar desenvolver atividades relacionadas à dança, houve geração de barulho por parte dos alunos, que se empolgavam com as atividades ou a música. Esse “barulho” atrapalhava o desenvolvimento das aulas de outros professores, que reclamavam das atividades, causando desconforto entre eles (Figura 73).

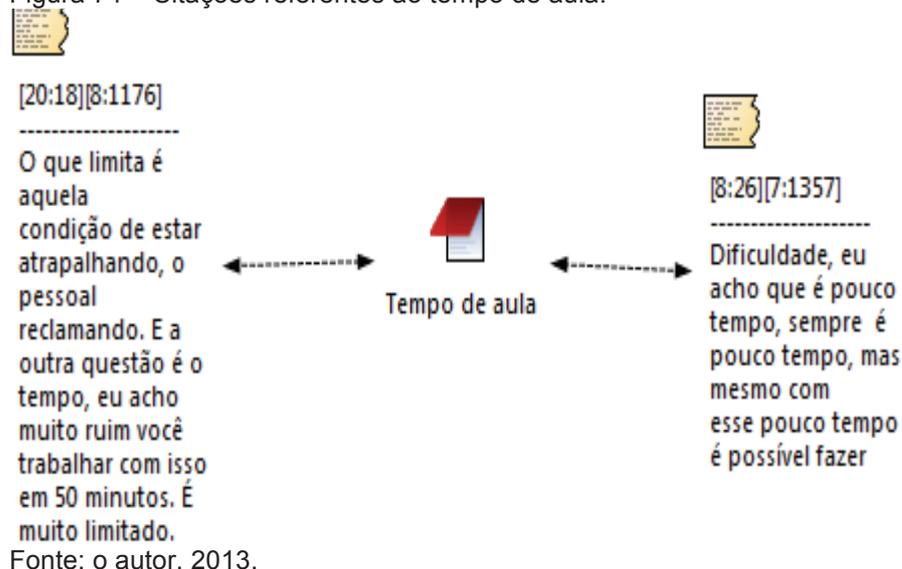
Figura 73 – Citações referentes às dificuldades dos professores.



Fonte: o autor, 2013.

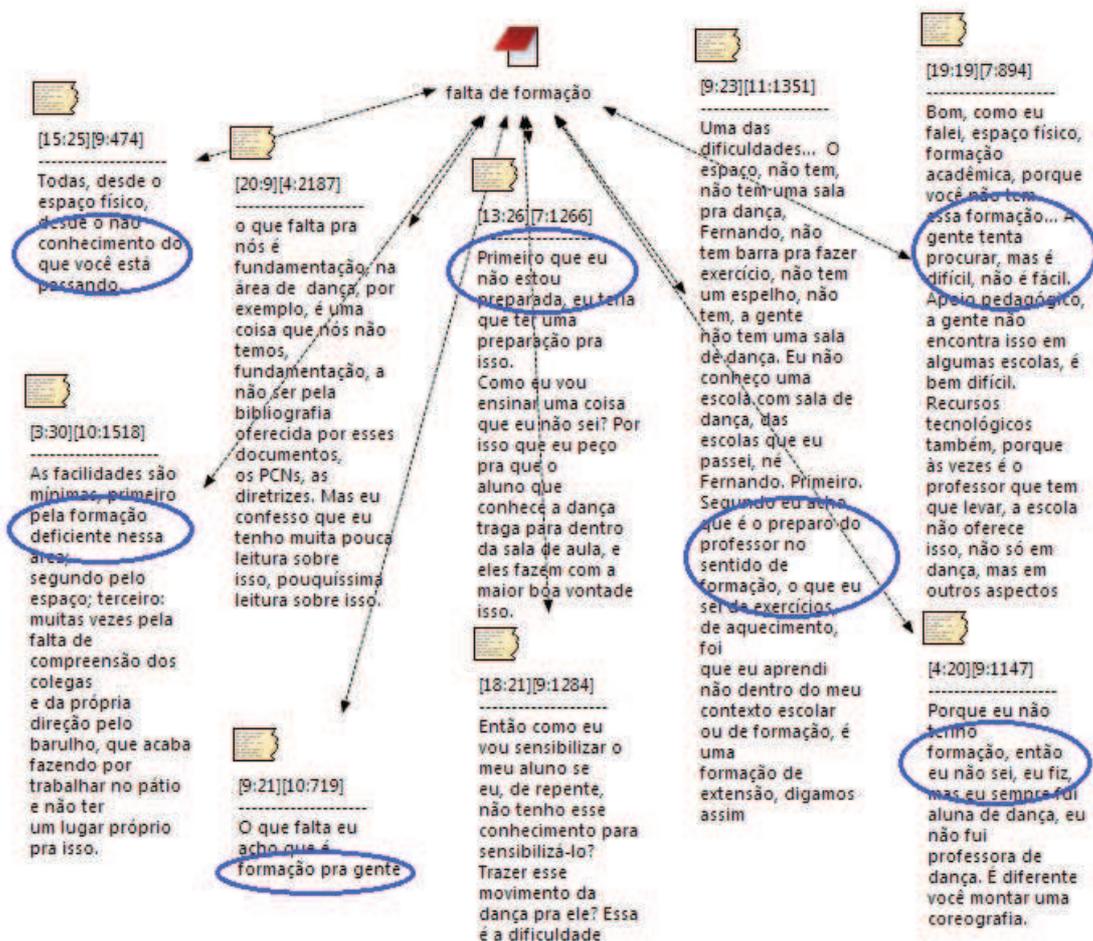
Além da falta de espaço e do som gerado durante o desenvolvimento das atividades práticas, identificamos o tempo de aula como um fator limitante. Segundo alguns relatos, o tempo de 50 minutos de aula é insuficiente para o desenvolvimento de atividades relacionadas à dança (Figura 74).

Figura 74 – Citações referentes ao tempo de aula.



Em destaque, os professores elencaram a falta de formação profissional para o ensino da dança e reforçaram que durante a sua formação não tiveram conteúdos que embasassem suas ações docentes e que algumas vivências não foram significativas para que lecionassem dança na escola (Figura 75). Esses relatos reforçam as observações levantadas por Marques (2003), Morandi e Strazzacappa (2006) sobre a falta de formação em dança dos professores que atuam nas escolas.

Figura 75 – Citações referentes à formação dos professores.



Fonte: o autor, 2013.

Segundo a maioria dos professores, não existem facilidades para o ensino da dança; mesmo assim, identificamos um aspecto facilitador relatado pela professora Maísa, que destacou (Figura 76):

Figura 76 – Relato da professora Maísa.

QU:14:26 A facilidade é quando a gente .. (8:2047-8:2139)
 A facilidade é quando a gente tem um aluno bom na sala de aula que já faz um curso de dança

Fonte: o autor, 2013.

Assim, podemos deduzir que o aluno também é uma fonte de conhecimentos para o professor, que passa a utilizar suas experiências como meios para promover o ensino da dança.

Identificamos o ensino da dança em atividades extracurriculares; como exemplo, citamos o projeto de dança de salão desenvolvido pelo professor Caio, cuja proposta faz parte do programa de atividades chamado Viva Escola (Figura 77).

Figura 77 – Citação referente ao desenvolvimento de projetos relacionados à dança.

QU:2:25 "Viva Escola" é um projeto do .. (9:281-9:686)

"Viva Escola" é um projeto do estado e tal, que o professor saia algumas aulas da sala pra aplicar um projeto específico na área escolhida. Eu fiz de dança de salão, e esse foi um projeto que durou um ano inteiro, e os alunos... Qualquer aluno do colégio podia participar. Foi muito bacana assim, eu formei um grupo de alunos, a gente fez apresentações coreográficas e passamos o ano trabalhando.

Fonte: o autor, 2013.

No segundo capítulo desta dissertação, vimos que a dança sempre esteve presente nos festejos e atividades culturais da escola, geralmente a serviço das datas comemorativas e não relacionada ao processo de conhecimento e formação em dança. Identificamos que essas práticas permanecem atualmente na escola, levando os alunos a reproduzir diferentes tipos de dança (Figura 78).

Figura 78 – Citação referente à reprodução da dança em datas comemorativas.

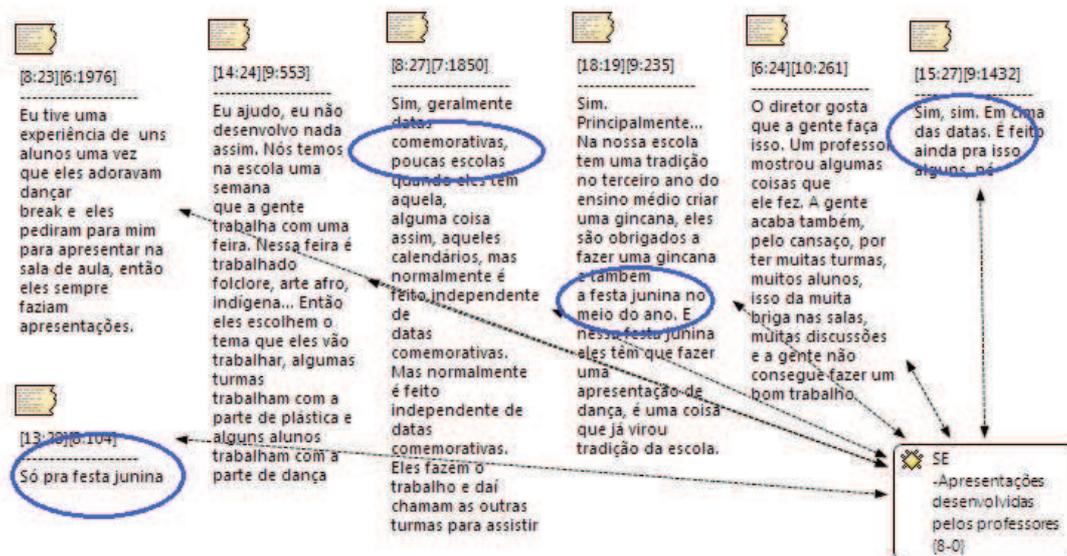
QU:15:20 O que a escola pede muito pra .. (6:893-6:1880)

O que a escola pede muito pra gente, ainda, infelizmente, eu falo que elas pedem pra gente trabalhar, são com datas, datas relativas ao calendário que nós temos, o calendário anual. E dentro desse calendário anual existem as festas, as festas de tradição, festa junina, festa... Então você faz o que? Você continua, por exemplo, você pega uma dança junina, você vai continuar aplicando aqueles passos que você aprendeu quando era criança, que você não sabe de onde vem, como ele é feito... Então você continua passando uma coisa, que vamos dizer assim, é folclore, lógico, que você continua passando pra frente a informação, mas os passos, a dança, você passa exatamente como você aprendeu, ninguém tá ali pra dizer se isso tá certo ou errado. Não é feita uma pesquisa, não é feito um aprofundamento teórico pra saber de onde e como, você está ali. Você chama um grupinho, o grupinho você ensina os passos em cima daquela música e depois a dança se dá dessa forma.

Fonte: o autor, 2013.

Ao analisar essa figura, observamos que o professor reproduz as mesmas vivências da fase em que era aluno da educação básica, não estando as práticas baseadas em pesquisas. Nessa mesma direção, observamos que os professores auxiliam na preparação das danças para os eventos comemorativos da escola (Figura 79).

Figura 79 – Preparação para os festejos da escola.



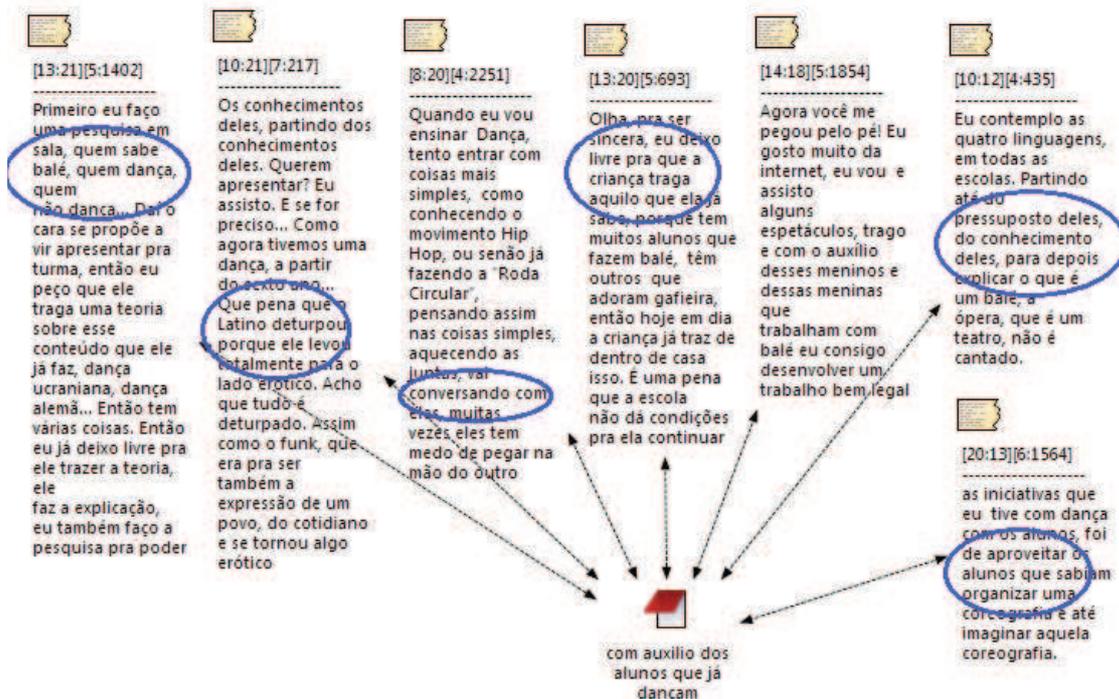
Fonte: o autor, 2013.

7.4.4.4 Como o professor ensina dança

Durante o processo de coleta das entrevistas, identificamos que os professores desenvolviam várias ações para o ensino da dança; assim, buscamos averiguar quais os meios e caminhos adotados por eles. Ao analisar as entrevistas, identificamos ações voltadas para os ensinamentos teóricos da dança e professores que ensinam com o auxílio dos alunos que fazem aulas de dança fora da escola; reconhecemos também que alguns professores se organizam a partir de estilos coreográficos e identificamos que algumas ações apenas reproduzem na escola os gostos pessoais dos alunos.

Alguns professores iniciam suas propostas de dança pesquisando quais alunos desenvolvem práticas em dança em estúdios ou escolas de dança. Após realizar esse mapeamento, eles indicam para que esse aluno proponha atividades relacionadas às suas experiências, como podemos observar na Figura 80.

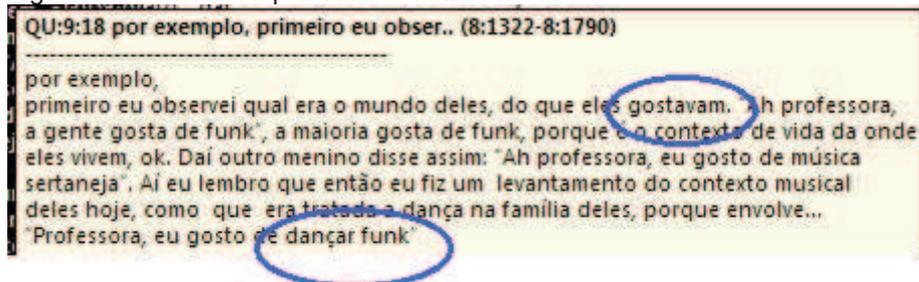
Figura 80 – Citações referentes ao ensino da dança com o auxílio dos alunos que a praticam.



Fonte: o autor, 2013.

Observamos que alguns professores disponibilizam suas aulas de arte para que os alunos reproduzam na escola suas escolas estéticas de dança, porém essa ação não vem direcionada pela perspectiva crítica, apenas pelo viés reprodutivo, como podemos analisar pelo depoimento da professora Catarina (Figura 81).

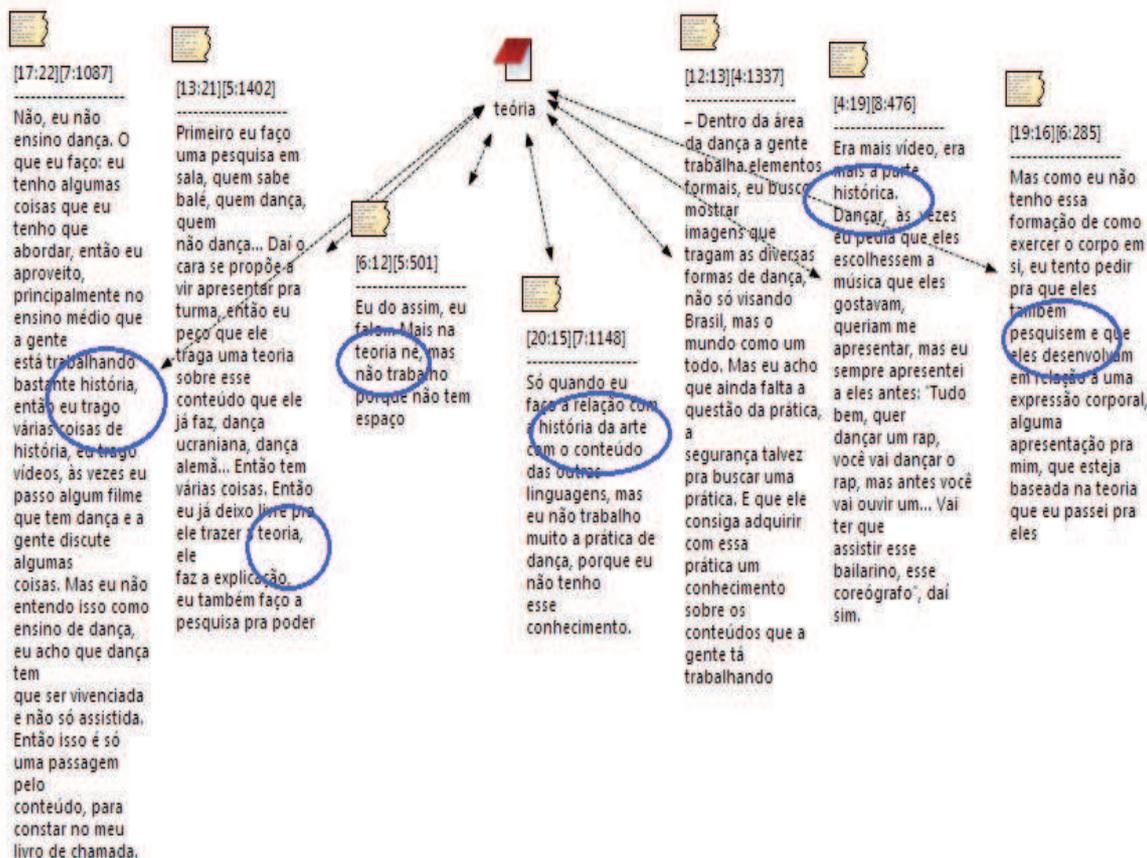
Figura 81 – Relato da professora Catarina.



Fonte: o autor, 2013.

Nota-se que os professores priorizam os conhecimentos teóricos sobre dança, apresentando aos alunos conhecimentos relativos à história e teoria da dança; entre suas ações, observamos a utilização de pesquisas bibliográficas sobre os diferentes artistas e gêneros da dança e apresentações de seminários sobre os diferentes estilos, contextos e períodos da dança (Figura 82).

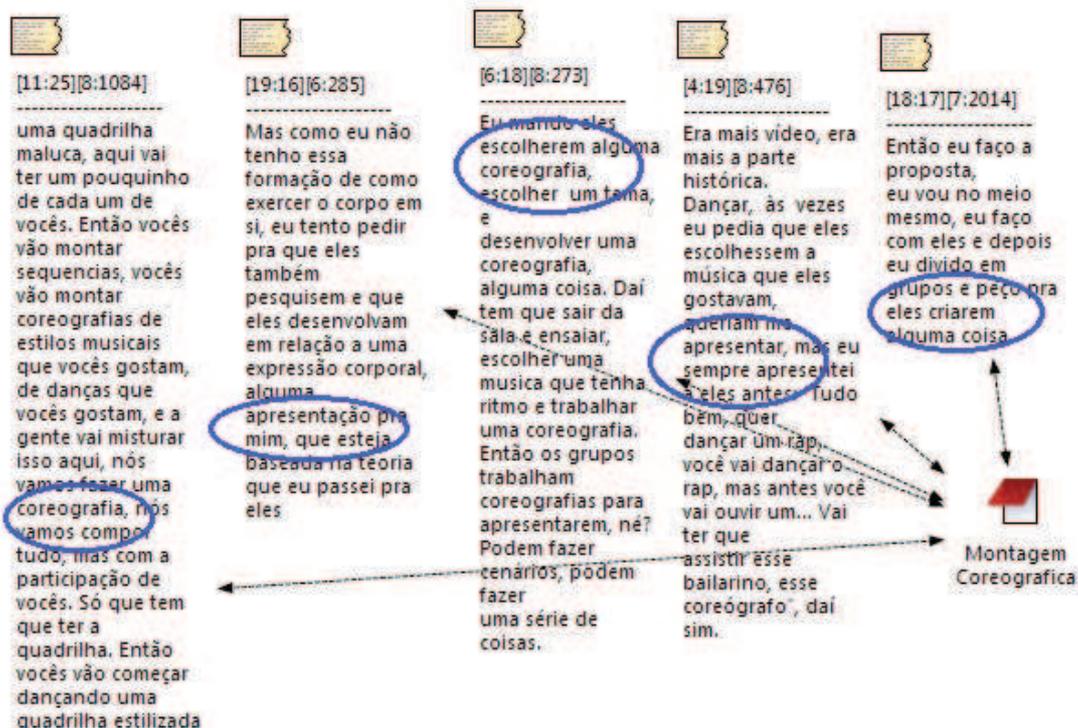
Figura 82 – Exemplos de práticas teóricas.



Fonte: o autor, 2013.

Ao examinar as entrevistas, diagnosticamos a utilização de propostas para montagens coreográficas, porém também observamos que essas indicações são apenas para que os alunos se organizem em grupos e estruturem uma apresentação. Logo, verificamos que o professor não instrumentaliza o aluno, trabalhando antecipadamente os conhecimentos relativos à produção e criação coreográfica, pautando-se apenas na escolha do aluno por um determinado estilo e sua auto-organização em equipe (Figura 83).

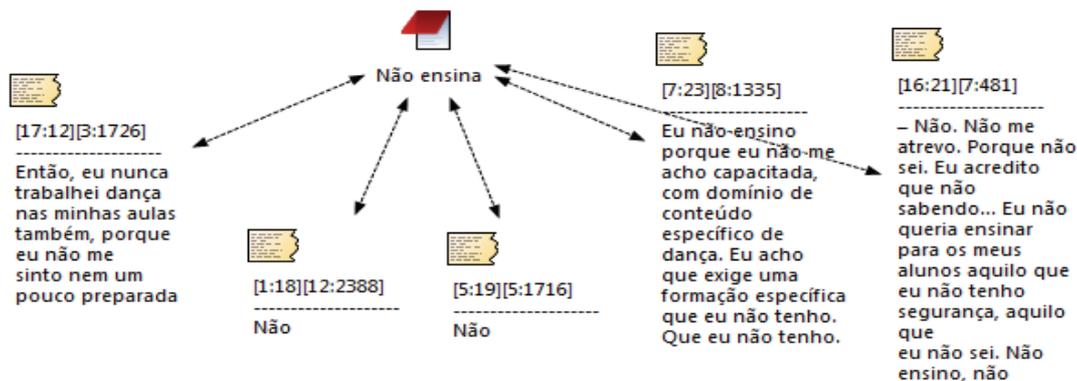
Figura 83 – Práticas adotadas pelos professores.



Fonte: o autor, 2013.

Da mesma forma que identificamos professores que buscam ensinar conhecimentos relativos à dança, diagnosticamos professores que declararam não ensinar dança nas aulas de arte, atestando que não possuem formação para essa área do conhecimento (Figura 84).

Figura 84 – Professores que declararam não ensinar dança nas aulas de Arte.

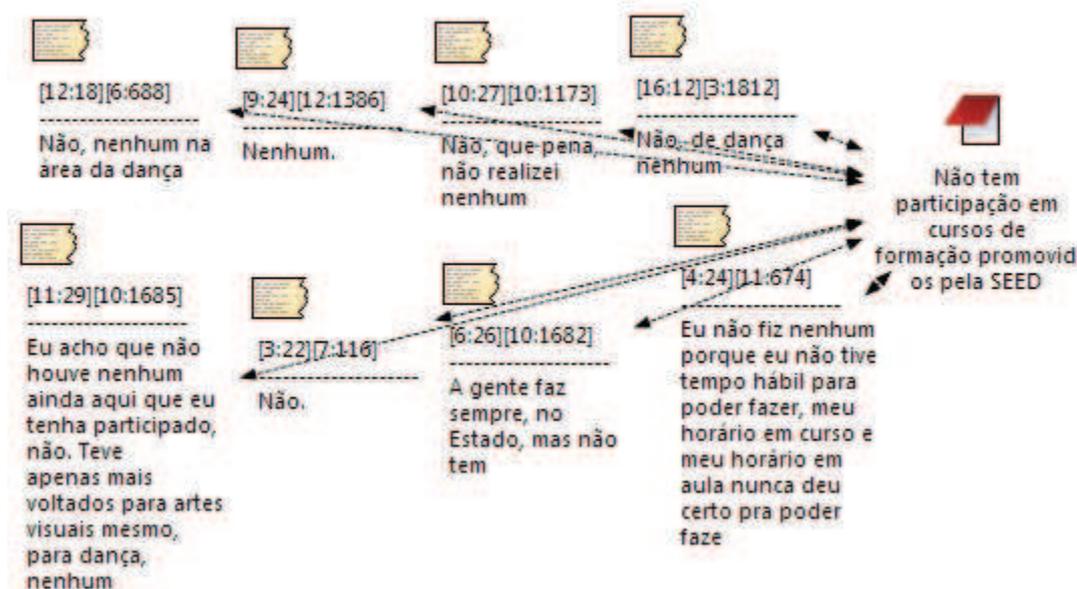


Fonte: o autor, 2013.

7.4.4.5 Participação dos professores em cursos de capacitação

Sobre a participação nos cursos de capacitação promovidos pela SEED, os professores destacaram o desconhecimento de cursos voltados à área da dança e a falta de tempo hábil para participar desses momentos de capacitação (Figura 85).

Figura 85 – Professores que não participaram de cursos de capacitação da SEED.



Fonte: o autor, 2013.

Alguns professores participaram de cursos de capacitação, vivenciando práticas em danças circulares; outro citou a sua participação em curso de danças folclóricas nos anos 1990. Também identificamos o relato de uma participação no curso de dança indígena. Todavia, os professores destacaram a falta de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nos cursos nas salas de aula, como relata a professora Carlota (Figura 86).

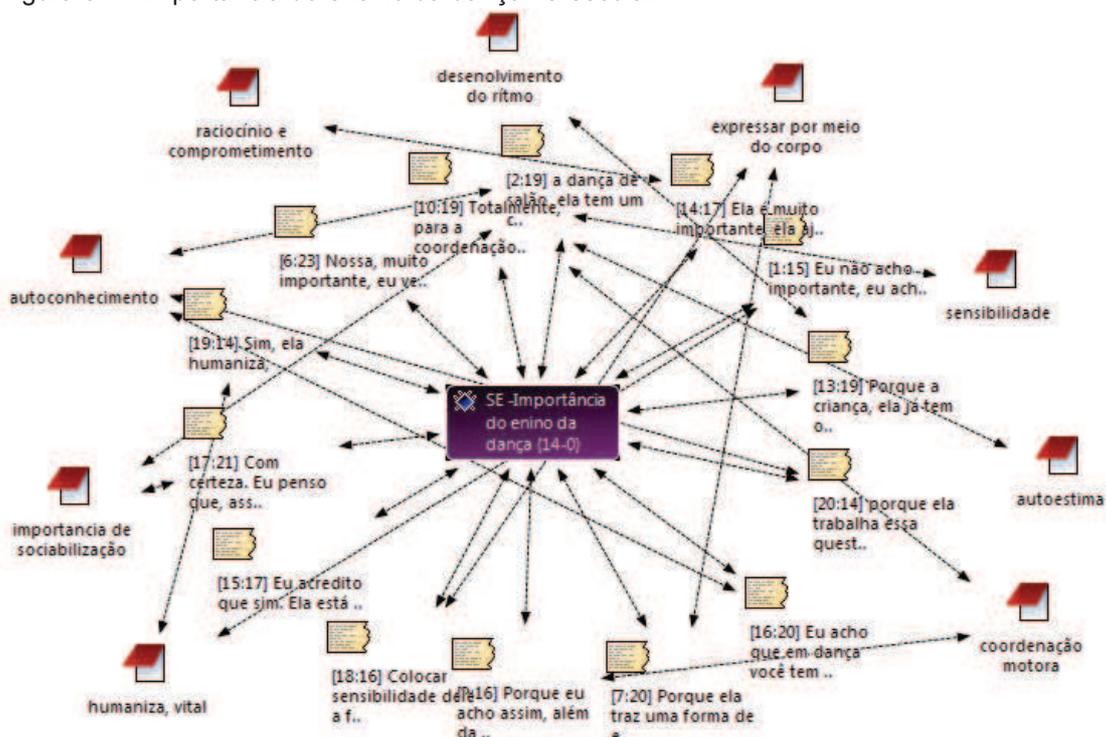
Figura 86 – Relato da professora Carlota.

QU:6:25 De dança uma vez, a gente fez .. (10:1019-10:1190)
 De dança uma vez, a gente fez uma roda e fazia uns passinhos... É uma dança indígena. Primeiro vai pra lá e depois vem pra cá. É bacana, mas com aluno não dá pra fazer.

Fonte: o autor, 2013.

Para todos os professores entrevistados, o ensino da dança é importante no processo de desenvolvimento do aluno. Nessa direção, eles apontaram diversos elementos sobre a importância do ensino da dança na escola (Figura 87).

Figura 87 – Importância do ensino da dança na escola.



Fonte: o autor, 2013.

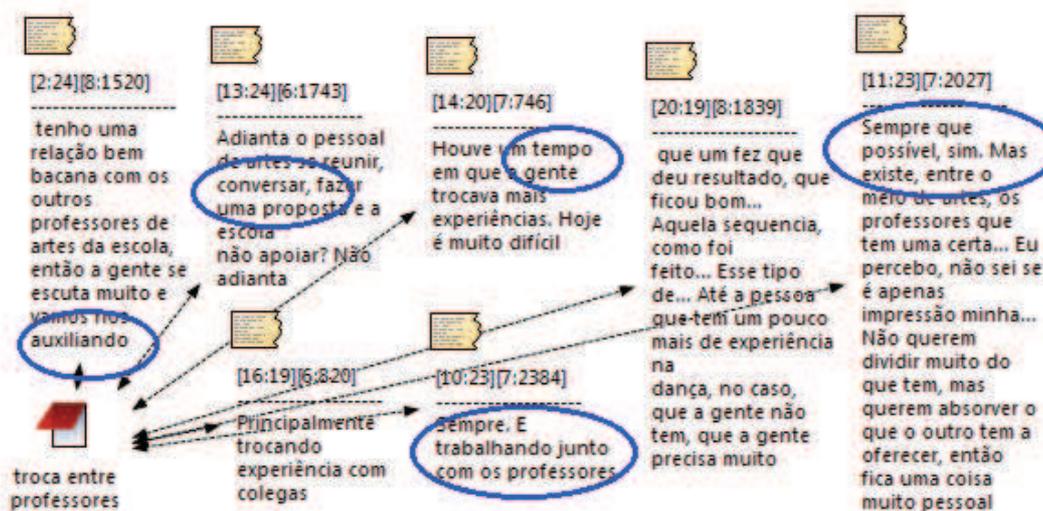
Nos diversos relatos dos professores, encontramos os seguintes benefícios da dança na escola:

- expressão por intermédio do corpo;
- desenvolvimento da sensibilidade;
- promoção da autoestima;
- auxílio no desenvolvimento da coordenação motora;
- atuação no raciocínio;
- humanização do aluno;
- vital importância para o aluno;
- desenvolvimento de capacidades de sociabilização;
- promoção do autoconhecimento;
- desenvolvimento rítmico.

7.4.4.6 Relação entre os professores

Identificamos que os professores trocam experiências sobre suas práticas em dança, unindo-se no desenvolvimento de alguns projetos e conversando constantemente com seus pares. No entanto, o tempo e a atuação em diferentes escolas atrapalham o aprofundamento dessas trocas de experiências (Figura 88).

Figura 88 – Citações referentes às trocas de conhecimentos entre os professores.



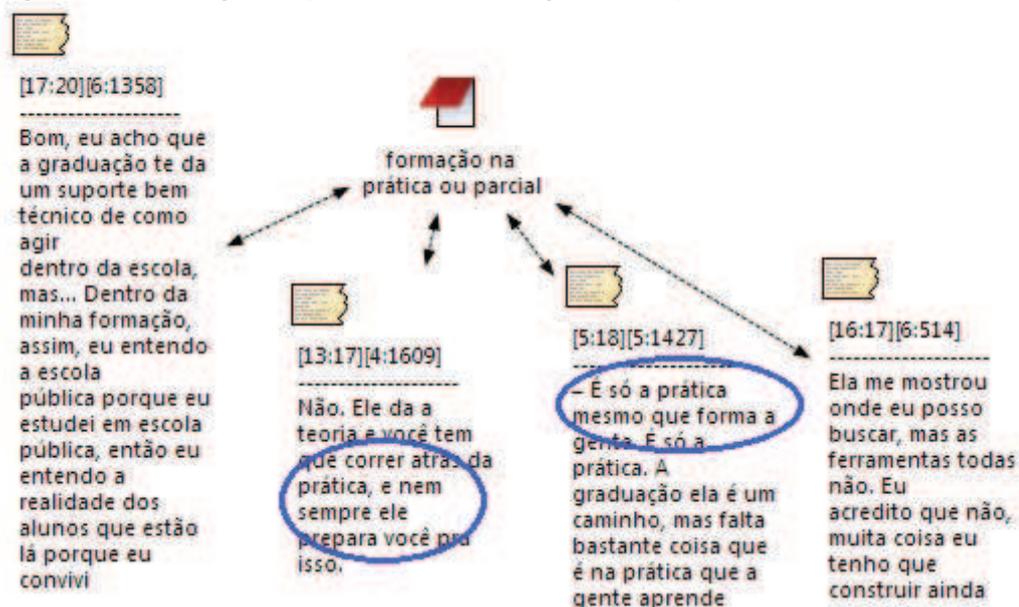
Fonte: o autor, 2013.

7.4.5 Saberes da formação profissional

Ao serem questionados sobre as experiências com dança durante sua trajetória de formação profissional para a licenciatura, encontramos relatos voltados para a aprendizagem na prática, com influência dos conhecimentos abordados durante a graduação, e identificamos que os conhecimentos relativos ao ensino da dança não foram contemplados em sua formação.

Ao analisar as citações presentes na Figura 89, identificamos que os professores consideram ter se apropriado dos conhecimentos sobre dança durante sua atuação e que a faculdade lhes auxiliou de forma parcial com esses saberes, dando suporte técnico de como agir no espaço escolar.

Figura 89 – Formação do professor e sua relação com a prática.



Fonte: o autor, 2013.

Alguns professores relataram que tiveram uma excelente formação e que esta estava relacionada com sua prática docente, como podemos identificar na Figura 90. Ainda, identificamos um depoimento sobre uma boa preparação profissional em sua formação (Figura 91).

Figura 90 – Exemplo de relato.

QU:18:15 Aula de artes visuais, sim, ma.. (5:2210-5:2483)

Aula de artes visuais, sim, mas talvez não tão suficiente. Porque cabe a mim buscar mais. Mas nas outras linguagens, na qual eu tenho que realmente cumprir, o professor tem que cumprir com o seu trabalho, como no caso a música, a dança e o teatro, eu não sei preparada

Fonte: o autor, 2013.

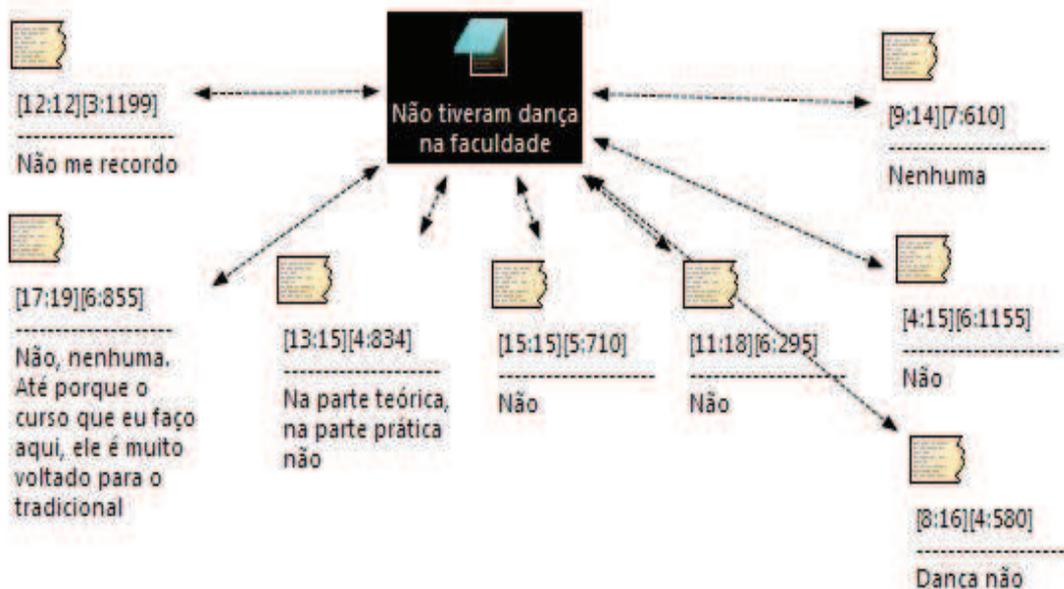
Figura 91 – Formação no espaço universitário.



Fonte: o autor, 2013.

Por sua vez, ao questioná-los sobre as experiências com dança durante a trajetória na formação profissional, buscamos identificar a presença de alguma disciplina ou conteúdos relativos aos ensinamentos para dança. Na Figura 92, verificamos que vários professores não tiveram vivências com conhecimentos relativos aos ensinamentos da dança durante sua formação acadêmica.

Figura 92 – Professores que não tiveram experiências com dança durante sua formação acadêmica.

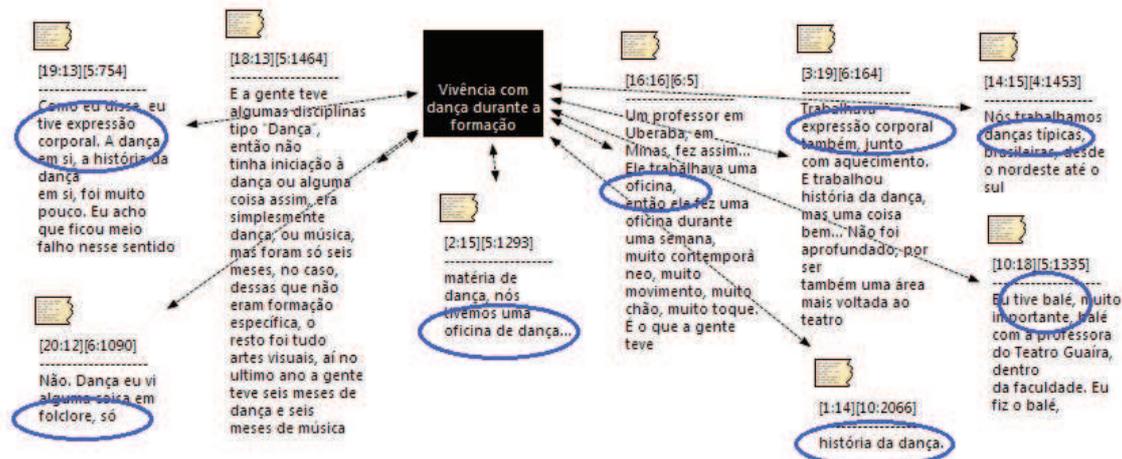


Fonte: o autor, 2013.

Registramos que alguns professores tiveram contato com conteúdos relativos à dança, não tendo sido abordados os saberes pedagógicos específicos para seu ensino. Destacamos que essas experiências eram baseadas em conteúdos relativos à história da dança, aulas de folclore e aulas de teatro que ofertavam atividades de

expressão corporal; uma professora relatou que teve aulas de ballet durante seu curso de Educação Artística, como podemos verificar na Figura 93.

Figura 93 – Experiências com dança durante o curso de graduação.



Fonte: o autor, 2013.

Assim, podemos concluir que os conhecimentos para o ensino da dança são oriundos de diferentes fontes. No entanto, as experiências e os conhecimentos relatados pelos professores são insuficientes para que esses profissionais, que são formados em outras áreas artísticas e não dispõem de uma formação específica na área da dança, consigam ensiná-la na sua totalidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este pesquisador, o fascínio da dança está no processo, entre o corpo e o movimento, entre a ideia e a comunicação, entre a criação e o suor do/no corpo, entre a dança e a educação, mas diria que o ápice desse processo está no final da sua primeira apresentação, da estreia. Depois dela, fechamos as cortinas, o público retorna para suas residências, as luzes do teatro se apagam e, sozinho, o artista (neste caso, o pesquisador) olha para sua obra (a dissertação), revendo as emoções durante a sua dança, as lacunas que gostaria de ter solucionado, pois nem sempre o tempo é nobre, tornando-se muitas das vezes escasso; por fim, identifica os erros e acertos e analisa os resultados. Essa reflexão é necessária, pois a criação em/na dança surge da necessidade de comunicar suas ideias ao mundo; em outras palavras, a pesquisa surge da necessidade de contribuir, mesmo que de forma singela, para a transformação do homem em seus diferentes contextos sociais.

Assim, esta pesquisa apresenta-se no contexto da educação, propondo uma dança entre os documentos normativos para o ensino da Arte/Dança e os PPPs, dialogando com os saberes dos/nos professores, organizando-os em uma coreografia repleta de conhecimentos, anseios, angústias, dificuldades, dúvidas, necessidade de algumas mudanças, limitações, acertos, tentativas e diferentes formas de dançar.

No transcorrer do processo – se for possível realizar uma comparação com a minha área de conhecimento – quase coreográfico desta dissertação, verificamos, ao rever a história da dança, que essa arte do movimento sempre esteve presente nas ações do homem, que cria e utiliza a dança como uma importante ferramenta de comunicação, expressão e poder. Ainda nessa perspectiva histórica, vimos a dança social (praticada dentro dos castelos e de caráter folclórico) se transformar em uma dança artística (produzida nos espaços teatrais e em seus diferentes espaços alternativos), sendo ressignificada sob a óptica de grandes artistas, que, por meio da inovação, experimentação e questionamentos sobre o corpo e o movimento, influenciaram a sociedade, apresentando várias maneiras de compreender e produzir dança.

Entre as várias possibilidades de produção e apreciação da dança, verificamos como ela esteve presente na escola e como influenciou e foi influenciada no seu processo de escolarização. Nesse movimento, vimos que a dança esteve

presente em alguns momentos na disciplina Educação Física, em raros outros momentos na disciplina Educação Artística, além de fortemente presente nas comemorações e eventos culturais promovidos pela escola. Essa presença na escola nos levou a pesquisar a sua relação com os documentos que normatizam a sua permanência no contexto educacional, momento em que averiguamos as concepções dos PCNs, destacando a sua proposta de identificação da dança como área do conhecimento, levando-a ao mesmo patamar das demais linguagens artísticas, sendo considerada necessária na disciplina Arte.

Também inferimos que a dança é reconhecida como expressão humana nas DCEs e deve ser ensinada com base em diferentes conteúdos e metodologias, indicando que o professor encontre alternativas e solucione a forma como será ensinada; o detalhe complicador é que muitos professores nunca vivenciaram em profundidade o universo da dança. Assim, o professor é convidado a ser a principal estrela desta obra coreográfica (dissertação), na qual a escola torna-se o seu palco principal e os alunos, o seu público.

Nesse processo de identificação da constituição dos saberes dos professores de Arte para o ensino da dança, embasado na concepção de que “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (TARDIF, 2010, p. 11), fomos articulando a história de vida desses atores/bailarinos (professores), identificando como a dança estava presente na sua história e como ela se relacionava com os caminhos percorridos durante o seu processo de formação profissional, além de como ela se fazia presente durante o seu ofício docente. Chegamos a algumas conclusões que transitam entre a reprodução das práticas vivenciadas pelos professores, a falta de formação profissional na área da dança e a falta de vivência/experiência em todos os conhecimentos que constituem a área da dança.

No que tange à reprodução das práticas vivenciadas pelos professores, destacamos que eles reproduzem o ensino de dança com base nas suas vivências como alunos, ou seja, continuam reproduzindo danças para atender aos eventos comemorativos e culturais da escola, reproduzindo as conhecidas “dancinhas” do Dia das Mães, a quadrilha da Festa Junina, gincanas e festivais culturais. Salientamos que o nosso foco, neste momento, não é criticar tais práticas, mas destacar que elas não correspondem ao processo de construção dos conhecimentos

em dança. Por outro lado, realizando essas práticas reprodutoras, há o atendimento das exigências dos documentos normativos para o ensino da Arte, por meio de uma prática em dança que é superficial.

Na questão sobre a formação dos professores, não identificamos nenhum professor que tenha formação acadêmica específica em dança. No entanto, os sujeitos entrevistados apresentam formação em artes visuais (16 professores), em teatro (dois professores) e em música (dois professores); apenas três professores relataram que tiveram uma disciplina relacionada à dança no seu processo de formação profissional, não tendo sido essa experiência suficiente para habilitá-los para o ensino da dança. Além disso, essas práticas corporais estavam relacionadas com a sua área de formação.

Ao concluir sobre as experiências com dança vivenciadas pelos professores, nos questionamos: como se ensina algo que nunca se apreendeu? Como se ensina a dançar sem nunca ter dançado? Como se monta uma coreografia sem ao menos ter dançado uma? Como se ensinam a apreciação e a crítica em dança, sem ao menos ter frequentado ou assistido a espetáculos de dança? Estamos ensinando dança ou oferecendo aos nossos alunos apenas a sua história? Como ensinar o aluno a conhecer o seu corpo sem ao menos ter noção do meu próprio corpo? Podemos ensinar dança sem dançar?

Verificamos que as vivências com dança relatadas por alguns professores são experiências frágeis e insuficientes para que eles a lecionem na escola, como podemos verificar no relato da professora Marli: *“o que falta pra nós é fundamentação na área da dança”*. Realçamos que as práticas relatadas não correspondem aos saberes básicos para o ensino da dança, tais como:

- conhecimentos biológicos sobre o corpo humano e suas áreas anatomofisiológicas, biomecânicas e cinesiológicas;
- conhecimentos relativos às técnicas e lógicas da dança;
- experimentação relativa às diferentes práticas corporais, como técnicas específicas de dança, improvisação, jogos coreográficos e práticas corporais somáticas;
- conhecimentos estéticos, históricos, antropológicos e musicais que se contextualizam com os saberes da dança;

- repertório de vivências e apreciações de espetáculos e dinâmicas da dança;
- conhecimentos relativos aos processos de análise e criação do movimento e suas relações coreográficas;
- metodologias e didáticas específicas para o ensino do movimento.

Após essa verificação, ratificamos a necessidade de rever os processos formativos dos professores de Arte que ensinam dança nas escolas paranaenses. Não podemos apenas contemplar os ensinamentos da dança nos documentos que normatizam o ensino da Arte/Dança; temos que formar mais professores de dança, ampliando os cursos de Licenciatura em Dança no estado – atualmente contamos apenas com o curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança ofertado pela Faculdade de Artes do Paraná. Também temos que capacitar efetivamente os professores de forma permanente, oferecendo cursos contínuos em que eles, antes mesmo de pensar nas questões pedagógicas para o ensino da dança, vivenciem no seu corpo os saberes da arte do movimento. Não podemos deixá-los atrelados apenas aos cursos de formação continuada, que não contemplam em suas propostas os ensinamentos específicos para a área da dança; geralmente, essas formações ocorrem nas semanas pedagógicas no início de cada semestre e em dois dias de encontro, como indica o calendário escolar.

No campo das leis, são necessárias mudanças na forma de ingresso do professor de Arte e uma nova reorganização nas instruções de distribuição de aulas. Os concursos para ingresso na carreira do magistério deveriam ser no campo específico da formação acadêmica do educador, de modo que o professor formado em música lecionasse música, o formado em artes visuais lecionasse artes visuais, para que o professor formado em uma especialidade artística não tenha que ensinar as demais linguagens da arte, como ocorre atualmente. Destarte, para que não tenhamos um desequilíbrio entre as áreas artísticas e os alunos tenham acesso às diferentes manifestações artísticas, seria necessária uma reorganização no processo de distribuição das aulas de Arte, fazendo com que as escolas recebam professores com diferentes especialidades e estes possam atender a mais de uma escola, como já ocorre.

Ao finalizar esta obra coreográfica, ou melhor, esta dissertação, damos a nossa contribuição para a melhoria da educação em Arte no Paraná, pois, ainda que

seja um dos primeiros estudos científicos em nível de mestrado sobre o ensino da dança nas escolas estaduais do Paraná, contribuirá com novos estudos e ações para a melhoria do ensino da dança. Com base nela, e almejando estudos futuros, podemos problematizar as questões da dança em duas novas coreografias, que se entrelaçam: a primeira seria um convite à reflexão e estudos sobre a formação dos professores nos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil e a segunda estaria baseada na criação de uma proposta metodológica de formação em dança para os professores atuantes na disciplina Arte nas escolas de Arte do Paraná. Com certeza, o título dessa coreografia seria: Doutorado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. São Paulo: Record, 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 28-39, jan./mar. 1992.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1982.
- _____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. **História da arte-educação**. [S.l.: s.n.], 1986.
- _____. **John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **O ensino da arte e sua história**. [S.l.: s.n.], 1990.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **Arte\educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2011.
- BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escolar**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BERTHERAT, T. **As estações do corpo: aprenda a olhar o seu corpo para manter a forma**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fonte, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **O professor de educação básica de 5 a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

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

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – educação física**. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – arte**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CINTRA, R. A dança no Brasil: alguns caminhos percorridos até se tornar parte integral da educação em arte. **Rascunhos Culturais**, Coxim, v. 2, n. 4, p. 125-139, jul./dez. 2011.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAHLBUSCH, H. **Dança moderna e contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, A. J. **Pequena história da dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARAUDY, R. **Dança a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A pedagogia de amanhã. In: _____ (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRABÍNSKA, V.; MICHAŁOWSKY, P. **A dança** – arte educadora do corpo e do espírito. Rio de Janeiro: [s.n.], 1960.

IVALBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LANGENDONCK, R. V. **Merce Cunningham**: dança cósmica: acaso, tempo e espaço. São Paulo: Edição do Autor, 2004.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

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

_____. **Ensino de dança hoje**: texto e contextos. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010a.

_____. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MARTIN, D. Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons. In: MAINGUY, E. et al. **Compétence et formation des enseignants**. Trois-Rivières: [s.n.], 1993. p. 289-304.

MARTINS, M. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2003.

MELLOUKI, M.; TARDIF, M. **Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec**: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980. Québec: Université Laval, 1995.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

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

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. A identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONUKE, G. M. Metodologia do ensino da dança. In: ZAGONEL, B. (Org.). **Metodologia do ensino de arte**. Curitiba: IBPEX, 2011.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PAQUAY, L. et al. **Former des enseignants**. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelas: De Boeck, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Arte**: ensino médio. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Instrução n. 007, de 27 de julho de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 28 jul. 2010.

_____. **SEED em números**. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Acesso em: 10 out. 2012.

PEREIRA, A. **Formação do balé brasileiro**: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POCRIFKA, D. H. **Inclusão digital nas políticas públicas para formação de professores em Pernambuco**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

RAYMOND, D. Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v. 19, n. 4, p. 187-200, 1993.

RENGEL, L.; LANGENDONCK, R. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 57-68, abr. 2001.

SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3-36.

SILVA, E. R. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDFBA, 2005.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

STUART, I. A experiência do Judson Dance Theater. In: PEREIRA, R; SOTER, S. **Lições de dança 1**. 2. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

TADRA, D. S. A. et al. **Linguagem da dança**. Curitiba: IBPEX, 2009. (Coleção Metodologia de Ensino de Artes, 2).

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Travail enseignant au quotidien**. Québec: Ulaval, 1999.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TAVARES, I. M. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: Iesde, 2004.

TERRIEN, J. Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v. 12, n. 48, p. 7-36, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

WOSNIAK, C. R. **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança**: dança, tecnologia e comunicação. Curitiba: UTP, 2006.

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

MARINGÁ, 20 DE JANEIRO DE 2012

À
COORDENAÇÃO DE ENSINO DO NÚCLEO REGIONAL DE MARINGÁ

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado Educador,

Chamo – me Eder Fernando do Nascimento, sou professor efetivo do Núcleo de Educação de Maringá. Atualmente faço Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica – PUC de Curitiba e desenvolvo a pesquisa intitulada- **OS CONHECIMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA NA DISCIPLINA DE ARTE: NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NAS PRÁTICAS DAS ESCOLAS**, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau, para o desenvolvimento da minha pesquisa solicito, gentilmente, autorização para ter acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP, das Escola Estaduais do Município de Maringá. Caso a solicitação seja autorizada, peço encarecidamente que envie um e-mail aos diretores dos colégios autorizando o desenvolvimento da citada pesquisa.

Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, agradeço antecipadamente.

ATENCIOSAMENTE,

Professor Eder Fernando do Nascimento
fernandonascimentopr@yahoo.com.br
44-99009880/41-98709011

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE ARTE/DANÇA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MARINGÁ E CURITIBA

Segundo TARDIF (2010), a construção dos saberes do professor não ocorre de formar linear, mas sim de formar “plural” vindo de diferentes fontes, influencias e formatos. Nesta perspectiva, como procedimento de pesquisa, optou-se por desenvolver uma entrevista com questões abertas, identificando como os professores da disciplina de Arte foram construindo seus saberes para o ensino da dança.

As questões foram elaboradas com base na pesquisa desenvolvida por BORGES (1998, 2003), que identificou como os professores de Educação Física constroem seus saberes. NÓVOA (1991, 1995, 2009), ao evidenciar a importância da história de vida e sua influência sobre a identidade profissional do educador, apresenta caminhos para analisar a formação do professor.

O questionário está dividido em cinco categorias principais, sendo que a última esta dividida em quatro subcategorias: 1) Dados gerais para identificação do professor; 2) Dados sobre a trajetória de vida do professor; 3) Questões relativas aos documentos normativos – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte – DCE e Leis e Diretrizes e Bases da Educação – LDB; 4) Questões relativas aos saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares; 5) Saberes da Experiência e suas implicações na construção dos seus próprio saberes para o ensino da Dança, esta categoria divide-se nas seguintes subcategorias: 1 - Saberes vivenciados no e pelo corpo que ensina; 2 - Elaboração da aulas de Arte/Dança; 3 - A sala de aula e suas implicações cotidianas; 4 - Formação e Atualização Docente.

Questões norteadoras

1 - Dados gerais de identificação

- Nome:
- Idade:
- Local de nascimento:
- Solteiro ou casado:

- Tem filhos ou não:
- Qual o seu nível de formação? (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
- Leciona há quanto tempo?
- Atualmente, leciona em quais series?
- Atua em quais escolas?
- Regime de trabalho: (QPM, PSS, QPP):
- Desenvolve outra atividade profissional? Qual.

2 - Dados sobre a trajetória de vida

- Poderia descrever brevemente, quais os fatores que auxiliaram na escolha da profissão de professor de Arte?
- Durante sua passagem pela educação básica, você teve influencias de algumas pessoas na escolha de sua profissão? Comente.
- Comente quais foram suas experiências com dança durante a sua formação escolar.
- Você já realizou aulas de dança em escolas, academias ou estúdios de dança, fora do espaço escolar? Comente.
- Durante a sua infância ou adolescência você frequentou espetáculos de dança? Teve algum que lhe marcou? Comente.
- Durante sua trajetória na educação básica, você lembra-se como a dança estava presente (aulas de arte, educação física, apresentações em eventos culturais da escola)? Você chegou a participar destas danças? Como foi essa experiência?
- Existia grupos de dança ou aulas de dança no contra turno da sua escola?
- Você frequenta espetáculos de dança? Com que frequência? Como fica sabendo das apresentações? Quais foram os últimos 3 espetáculos que você assistiu?
- Entre as varias formas de manifestação de dança, você teria preferencia por algum estilou ou gênero? Justifique sua escolha.
- Consegue lembrar-se dos seus professores de Arte (Educação Artística) e o que eles ensinavam em relação à dança?

- Como você visualiza a identidade profissional do professor de Arte?

3 - Questões relativas aos documentos normativos – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, Diretrizes Curriculares para o Ensino da Arte – DCE e Leis e Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

- Você participou da elaboração do PPP de sua escola? Relate como esse trabalho ocorreu?
- Você participou de alguma forma (encontro nos cursos de capacitação continuada) da elaboração das DCE's do Paraná para o ensino da Arte?
- Para você, qual a importância das DCE?
- Qual a sua opinião sobre a organização (conteúdos, seriação, metodologia, tempos e períodos) da DCE?
- Poderia me relatar alguns conteúdos presentes nas DCE para o ensino da Dança?
- Conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's para o ensino de Arte? Qual a importância deste documento para você? Acredita que ele tenha contribuído para o ensino da Arte nas escolas? Como.
- Durante a elaboração do seu plano de trabalho docente – PTD, você utiliza as DCE's, PPP ou os PCN's? Como.
- Tem conhecimento sobre o que a LDB propõe para o ensino da Arte?
- Segundo as DCE, o professor de arte deve ensinar todas as linguagens artísticas (teatro, música, dança e artes-visuais). Qual a sua opinião sobre essa indicação?

4 - Trajetória de formação do professor: Questões relativas aos saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares:

- Onde e quando fez sua graduação?
- Qual foi a sua modalidade de graduação? (presencial, à distância).
- Qual o seu curso de graduação? Possui outro curso de graduação ou pós-graduação? Quais.
- Brevemente, você poderia descrever o programa das disciplinas do curso que realizou? Quais disciplinas marcaram sua formação?

- Teve algum marco negativo ou positivo durante o seu curso de graduação?
- Entre as disciplinas presentes na sua grade curricular, houve alguma especificamente sobre dança? Comente.
- Na sua graduação, houve alguma(s) disciplina(s) ou momento(s) relacionados ao trabalho corporal / dança?
- Durante a sua graduação, você teve contato com autores que pesquisam o ensino da dança? Poderia citar alguns autores?
- Ao rever a trajetória da sua formação acadêmica, ela lhe propiciou conhecimentos básicos para ensinar dança na escola básica? Comente.

5 - Saberes da Experiência e as implicações na construção dos seus próprio saberes para o ensino da Dança;

5.1 - Saberes vivenciados no/ pelo corpo que ensina

- O que você entende como arte? Comente.
- Você dança? Comente as motivações, ou não, que a levam à dançar?
- Já participou de cursos relacionados à dança? Comente.
- Tem algum estilo de dança que gostaria de aprender ou aperfeiçoar? O que lhe chama a atenção neste estilo?
- Você acha que a dança é uma área importante no processo de ensino?
- Dentre os diferentes estilos e gêneros de dança, qual você tem maior afinidade? Justifique.
- Com que frequência você frequenta espetáculos ou performance de dança? Como fica sabendo das apresentações?

5.2 - Elaborações das aulas de Arte/Dança

- Descreva brevemente como você prepara suas aulas de Arte. Que materiais você utiliza como aporte?
- Descreva como você escolhe os conteúdos para ensinar dança. Quais suas fontes? Você leva em consideração os saberes que os alunos trazem?

- Você propõe para os alunos momentos de vivências práticas de dança?
- Ao elaborar suas aulas de dança, você a divide em momentos práticos e momentos teóricos? Ou, não identifica essa divisão e propõem o seu ensino numa fusão entre a teoria e a prática corporal?
- Tem conhecimento dos livros sobre dança presentes na biblioteca do professor? Vocês os utilizam de alguma forma?
- Durante a elaboração de sua aula, você leva em consideração os espaços físicos disponíveis na escola para vivências práticas em dança? Descreva.
- Ao pensar nos conteúdos de arte, você prioriza uma linguagem artística (Dança, Teatro, Música ou Artes Visuais) ou trabalha com todas as linguagens ao mesmo tempo? Comente.
- Como você busca conhecimentos sobre dança? Cursos, livros, espetáculos, oficinas, etc..
- Utiliza-se de recursos multimídia para ensinar dança? Quais e como os escolhe?
- Você dialoga com os demais professores sobre o como eles trabalham com os conteúdos relativos a dança?
- A equipe pedagógica auxilia no processo de aprendizagem em dança? Como?

5.3 - A sala de aula e suas implicações cotidianas

- Relate uma aula, atividade ou trabalho sobre dança que você tenha desenvolvido com os alunos.
- Você consegue levar os seus alunos para apreciar espetáculos de dança? Comente as facilidades ou dificuldades de propor aos alunos esse momento de apreciação estética.
- Quando você apresenta os conteúdos relativos a dança para os alunos, como eles reagem?
- Como você programa as aulas de dança? Aproximadamente, quantas aulas são destinadas ao ensino de dança no ano?
- Como você registra suas aulas de dança?

- Durante as atividades todos os alunos participam? Quando alguns alunos não participam o que você faz?
- Comente as facilidades ou as dificuldades relativas aos espaço físicos para vivencias corporais em dança (agendamento do salão nobre, falta de espaço, barulho dos demais colegas, etc...).
- Como você avalia as atividades relativas à dança? Quais instrumentos você utiliza?
- Você participa da vivencias corporais com os alunos? Ou apenas direciona a atividade?
- Quais a dificuldades ou facilidades no ensino da dança na sala de aula?
- Você desenvolve apresentações durante os eventos comemorativos da escola? Como essas apresentações são elaboradas?

5.4 - Formação e Atualização Docente

- Existe relação entre o que você aprendeu na graduação sobre dança/arte e o que você ensina na escola básica? Justifique.
- Os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação - SEED auxiliam no ensino da dança? Comente.
- Como ou quais cursos ou atividades de formação para o ensino da dança você gostaria que participar?
- Durante sua hora atividade – H/A, você troca conhecimentos com os demais professores e com a equipe pedagógica? Como isso ocorre?
- Como você construiu seus conhecimentos para lecionar dança? Onde e como você estruturar esses saberes?
- Como você identifica a dança produzida pelos meios de comunicação de massa?
- Você acha importante os conhecimentos que você foi construindo durante sua prática pedagógica para o ensino da dança? Qual o impacto da experiência na sua atuação?

APÊNDICE C – EXEMPLO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA - CTBA

C – C.....

F – Qual é sua idade?

C – 55.

F – Você leciona há quanto tempo?

C – Formalmente, em escola, eu comecei em 80, 1980, na Escola Imaculada Conceição, em Santa Felicidade, dando aula de flauta doce pra pré-escola e primeira à quarta-série. Mas antes, na década de 70 eu já tinha trabalhado com movimentos sociais com ensino de teatro, eu trabalhava com ??, no grupo ??, Antonio Carlos ??, nós éramos do mambembe e nas viagens eu fazia uma parte de preparação corporal para atores. A gente fazia o show, apresentação da peça final de semana, e passava a semana dando curso. Em movimentos sociais e tudo, mas em escola mesmo foi a partir de 1980. Isso já vai fazer uns 40 e...

F – Carlos, hoje você atua em quantas escolas?

C – No total?

F – É.

C – Na metropolitana e Curitiba, são praticamente umas 12 escolas.

F – Neste ano você atua apenas?

C – Só aqui no colégio mesmo, eu tenho dois padrões, então os dois estão...

F – Eu vou fazer algumas perguntas pra você, relacionadas ao seu período de formação na educação básica, colegial, ensino médio, ensino fundamental. Você poderia descrever, primeiramente, quais foram os fatores que fizeram com que você escolhesse a profissão de professor de arte?

C – Isso é uma questão mais relacionada à juventude, né? Você quer que fale sobre a formação, primeiro?

F – Primeiro: quais os fatores que auxiliaram na sua escolha como professor de arte?

C – Bem, primeiro porque eu já era artista, músico, ator, diretor de produção, sindicalizado. Mas trabalhava também como empresário, tinha “Café??”. Então sempre tive envolvido com arte. Uma das coisas foi o nascimento das minhas filhas, que eu tava muito noturno, era uma vida noturna, totalmente dedicada à noite. E uma opção de tentar conseguir um trabalho mais fixo durante o dia, alguns problemas de saúde que eu precisei me afastar do instrumento durante um ano, basicamente assim, e na verdade, no fundo mesmo, eu já tinha uma certa bagagem, uma certa experiência em música, em teatro, sempre convivi com artistas plásticos, inclusive amigos de dança. Mas música e teatro, praticando e produzindo, e nas artes plásticas era o meio que a gente vivia. Eu sempre senti vontade de trabalhar com educação, de transmitir. Não só de transmitir, mas eu sempre via na juventude, na criança uma proposta mesmo de produção mesmo da arte, de criação. E além dessa questão da arte, de que a gente sente uma compulsão mesmo de estar socializando o conhecimento e tudo, tem uma questão de compromisso político, eu sempre fui militante político, a nossa militância era na questão da redemocratização do país. A partir dos anos 80, já ocorreu a redemocratização e como proposta mesmo de continuar uma participação para uma sociedade melhor, por um país mais igualitário e tudo, a educação se vislumbra como grande espaço. Espaço que era da militância pela redemocratização dos movimentos sociais e tudo, eu vi, não eu só vi, mas é uma questão até óbvia, que a educação e no caso eu trabalhando com cultura era um espaço mesmo, continuar com uma militância social.

F – E durante a tua passagem pela educação básica, você teve a influencia de algum professor, de alguma disciplina para a tua escolha profissional?

C – Olha, foi bem... Foi bem diversificada a minha formação básica, até por causa dessa questão da militância política, meus pais acabaram tendo que viajar, mudar de cidade e tudo. Eu estudei no Colégio Estadual de Paranavaí, de primeira a quarta-série, e depois no Colégio Santa Maria aqui em Curitiba, no ginásio, que foi muito importante pra mim, não só pelo colégio, que era um bom colégio, assim, mas pela possibilidade de estudar filosofia, teologia e cursos de fim de semana, de poder ser atleta, fui da seleção paranaense de basquete infanto-juvenil e de atletismo também, de competições nacionais e tudo. Quer dizer, aproveitei o colégio... Como aqui no colégio estadual eu peço aos alunos: “aproveitem o colégio que vocês têm tempo”. Agora, por exemplo, o segundo grau eu fiz supletivo, porque eu já tinha caído no mundo, viajando ai pelos países, voltando pro Brasil eu entrei no exercito e daí já no exercito pra banda de música. Então no tempo que eu tava no exercito eu fiz o supletivo porque eu não tinha ainda o ensino médio. A formação básica foi bem diversificada. As disciplinas que sempre me interessaram foram as humanas, né? História, praticamente todas as séries, um pouco de ciências me interessava...

F – E nessas disciplinas, durante a tua educação básica, você teve alguma experiência com dança?

C – Não, nem com dança e nem muito com arte mesmo. Porque... Claro que eu já estou ficando um pouco velhinho, já faz um tempo... E eu fiz educação básica na ditadura militar, formalmente a disciplina existia, mas eu não referencio nada que eu conheço de arte. Porque era um... Você fazia cinzeiro, você fazer uma série de trabalhos manuais que não tem uma identificação nem com o artesanato. Então eu não penso nisso. Por exemplo, no colégio Marista, era interessante, tinha festival de música, nós tínhamos um auditório grande, que existia no colégio, era ali do lado do Teatro Guaíra, tinha um auditório próprio, tinha algumas atividades extracurriculares muito interessantes em arte. Mas aula de arte mesmo também era no máximo artes plásticas, dança nem pensar. Quer dizer, todo mundo dançava, em Paranavaí nós fazíamos festas, criança mesmo, quinta série, fazíamos festinhas de twist, na época, que era no embalo do Elvis e outros. Então a dança sempre esteve presente, mas não na escola formalmente...

F – Então a dança estava presente na escola durante a sua formação nessas festividades?

C – Nas festividades e em casa, nas rodas fora da escola.

F – Você participava dessas atividades?

C – Participava, era um pé de valsa, até os quinze anos dançava bem.

F – E você chegou a fazer cursos de dança fora da escola?

C – Não, foi muito de bastante festa mesmo, era festinha, não era festão. Mas as festinhas eram muito focadas na dança, todo mundo tomava refrigerante, todo mundo dançava, era o começo dos flertes e tudo...

F – Você se lembra na tua escola possibilitava vocês a assistirem espetáculos de dança, apresentações de dança fora dos produzidos pela escola?

C – O colégio Marista sim, que foi o ginásio, isso aqui em Curitiba. Em Paranavaí não, tinha danças folclóricas que era um dos momentos folclóricos. Mas aqui em Curitiba, no colégio Santa Maria, eu me lembro de alguns eventos que houveram, organizados ou que levaram na escola ou que a gente saia pra fora, que tinham alguns trabalhos com dança. Nada muito sistematizado, mas era ofertado um pouquinho de acesso.

F – Dentre esses vários estilos de dança existentes, você tem alguma preferência?

C – De dança? Na juventude eu dançava rock e valsa, né? Porque tinha um monte de festinhas de 15 anos e a gente dançava bastante valsa, né? E depois eu parei, porque como músico a gente até se mexe um pouco no palco, mas dançar... Não dança, né? Eu me enferrujei, estou péssimo em dança, assim. Então, na minha infância era isso, rock'n'roll, rockabilly, twist e valsa. E aqueles gêneros de festinha que tem. E eu também não fui da época da discoteca, sou da época, mas eu era músico então não ia na discoteca. Então não sou muito de dançar...

F – Carlos, o que seria dança pra você?

C – Eu fico mais com... Dentro da... Lendo o ?? eu me... Me relaciono, a minha concepção do que eu sempre pensei em dança do que o ?? vai trabalhar mesmo. A questão do movimento corporal, de você não só se incorporar, de você... Não é incorporar, seria fundir com a música, de você estar plenamente fundido com a música, mas também de você estar... Eu acho que é um pouco como todas as artes, de você ter você o teu eu mais desimpedido de todas as estruturas que nós temos, um eu mais verdadeiro teu se colocando mesmo no movimento corporal, na expressão corporal, que é basicamente na música também que a gente faz...

F – Você consegue se lembrar se os seus professores de arte ensinaram alguma coisa relacionada a dança?

C – Não e realmente isso sempre foi uma dificuldade, inclusive... Inclusive no ensino superior... Qualquer tipo de relação... O que teve, sempre... Quem falava um pouquinho mais de propriedade sobre dança era o pessoal de educação física e até por causa de um movimento que teve lá em Portugal de educação física, que acho que eles pegaram um pouco do ?? também e de outros autores de dança mesmo, que também transitavam na educação física... Mas também era mais na questão da fisiologia mesmo, assim. Não tinha e inclusive eu posso te dizer que ouvi mais besteira do que coisas concretas... Senso comum, sabe, assim? De coisas que normalmente nem pode, nem pode na escola poderia ser falado por causa do que é o corpo, é perigoso né?

F – Eu vou perguntar pra você algumas coisas relacionadas aos documentos normativos, as diretrizes, a LDB, os PCNs e o PPP. Você participou e conhece o PPP da sua escola? Você poderia falar um pouquinho como é que foi a tua participação ou desconhecimento desse documento?

C – Não, eu participei do projeto político pedagógico da escola, ele segue muito o que as diretrizes, que foi na época ainda que tinha... Que tava sendo... Que ainda tem, as diretrizes atuais elas são homologadas pelo conselho estadual e elas são as diretrizes do estado. Em termos de conteúdo ela segue um pouco essa estrutura das diretrizes.

F – Dos PPPs?

C – É, das diretrizes. Mas de dança nós não tivemos uma discussão muito elaborada, não. Até porque eu acho que era só o André que tinha aqui de dança.

F – Você conhece as diretrizes curriculares do estado?

C – Sim.

F – Você chegou a participar da elaboração?

C – Participei, inclusive eu fui responsável de coordenar e fazer a redação do documento. Foi discutido durante, eu acho, quase sete anos.

F – Como é que foi essa discussão e essa elaboração?

C – Foi bem... A proposta era dentro daquela proposta de não fazer um documento como todos que saem da universidade e vai pra escola, pro chão da escola e ele não tem significado nenhum. Então a tentativa foi de se escrever um documento que tivesse uma relação mais próxima possível, não só do conhecimento sistematizado,

conhecimento universal que existe sobre os campos do conhecimento, mas relacionado com o cotidiano da escola e com a realidade paranaense. Isso é difícil fazer.

F – Como é que vocês foram fazendo?

C – Nós fomos iniciando com... Bem, inicialmente começou com uma proposta de que cada escola se reunisse. Tinha um horário pra fazer isso, nem todo mundo usava pra isso, mas muitos usaram. Todas as escolas tinham, era na semana pedagógica, durante o ano, tinha horário que os professores tinham pra se encontrar e escrever sobre determinados tópicos que eram básicos de uma estrutura de conteúdo. Pressupostos teóricos, o conhecimento propriamente dito, metodologia, avaliação, feijão com arroz que é de um currículo. E desses documentos, cada ano, esses documentos eram encaminhados para a secretaria, nós, a equipe ali, a Viviane, eu, daí veio o Jackson, se juntou, o Jackson, a Ana e o Marcelo chegaram depois. O documento mesmo, as diretrizes foi a Viviane e eu que trabalhamos. Daí vinham esses textos, nós tentávamos sistematizar eles pelos tópicos que já eram colocados, tinha muita coisa repetida, porque muita coisa era... Algumas eram senso comum, que era interessante, de alguns teóricos, eu acho que provavelmente da graduação que todo mundo usava o mesmo, então o pessoal até ficou lá no subconsciente, o pessoal escrevia como uma descoberta sua, mas vinha de um fundamento. Tinha coisas que eram muito misturadas, nós tentamos organizar o que estava repetido, nós colocávamos... Na verdade a gente procurou organizar quase tudo, sem excluir as teorias conflitantes e tudo, incoerências e tudo. O primeiro documento que foi feito, daí foi feito um seminário com os professores onde nós nos encontrávamos, líamos todo o texto e íamos discutindo cada parte que acontecia. Então sempre procurou ser feito isso.

F – Vocês conseguiram fazer essas discussões com professores do Paraná todo?

C – É, as contribuições eram do Paraná todo, mas o debate, com os textos preliminares, eles foram feitos pra todos, que ia pra todos e todos voltavam, mas o tête-à-tête, a discussão, os seminários, a gente refletia sobre o que estava escrito e tudo. Foi muito bom, porque nós estudamos sobre epistemologia, sobre os fundamentos do conhecimento em vários campos da arte e tudo assim, eu acho muito... Muito interessante, assim. Mas esses encontros foram feitos com centenas de professores em vários núcleos do Paraná. Claro que não da pra tête-à-tête falar com todo mundo. Agora, uma coisa das diretrizes: primeiro já tinha uma concepção pré-concebida, não era uma concepção, mas eram concepções mais relacionadas, diria-se, de esquerda. Nós não estávamos querendo replicar o que já vinha, né, dos parâmetros curriculares, ou de outras concepções. O parâmetro, por exemplo, é extremamente prolixo, é uma proposta liberal: você fala de tudo e não fala de nada; então isso também não era a proposta. A própria concepção de fazer essa discussão já ta imbutido ali conceitos de Paulo Freire, de Vygotsky, de escritores que não são... São relacionados com esquerda. De você discutir com as pessoas. A própria metodologia de trabalho já era uma concepção. E é claro que na hora de escrever a gente tinha que dar coerência. Mas tudo que foi feito ali, foi várias vezes feitos encontros e várias vezes indo pra escola.

F – Você chegou a citar os PCNs, que informações você tem sobre esse documento?

C – Eu passei, tava na escola, e trabalhando no conselho, que eu fui conselheiro dos direitos da criança e do adolescente, praticamente esse todo esse tempo que o Fernando Henrique tava ai e o Lerner tava aqui também, mas tava na escola também. E também no conselho da criança eu trabalhava com a formação de

professores... Professor não, de conselheiros tutelares e tudo. Eu estudei os parâmetros, né, fui lá na fonte, né. Quando chegou aquele negocio de conteúdo comportamental, atitudinal, começou... O próprio pessoal de esquerda começou a fazer umas críticas muito superficiais, na verdade ninguém tava entendendo o que os caras queriam dizer com aquilo e achavam que era comportamento, atitude. Na verdade, até a concepção trazida também para os parâmetros foi uma superficialidade. Eu fui estudar lá o ??, os autores da psicologia evolutiva espanhola, essa psicologia evolutiva é uma psicologia que engloba questões da sociologia, no fundo é isso, né, eles chamam de evolutiva. E é muito interessante, aquele lá do projeto... Aquele autor do... O Fernando Hernandez, tem uma patota, eu comprei uns livros que tem uma coletânea...

F – Você se lembra como os PCNs propõe o ensino da dança?

C – Ele propõe mais ainda superficial do que nos outros, na verdade o PCN é difícilimo se achar conteúdo, o que é que forma mesmo. O que que é. É que no fundo, nos temos na arte e em qualquer campo de conhecimento, tem o conhecimento: conhecimento mesmo é o que é produzido naquele campo e que é estrutural, é substancial, pra você pensar naquele campo do conhecimento. No PCN não tem aquilo, tem estratégias, tem intenções, tem muita intenção de você chegar e fazer isso, chegar aquilo. Agora em dança, em música, você tem que garimpar ali pra achar alguma coisa de específica. Em dança também não, até porque tem pouca gente... Dos livros que tinha publicado entre o da Izabel Marques e da que foi assassinada...

F – Débora Barreto?

C – Não... A Izabel e a Débora... Por exemplo, a Débora é muito mais profundidade do que da Izabel que é de dança. Eu não sei o que você acha, mas eu vejo conteúdo de dança na Débora, você lendo a Débora. Apesar de que ela é de educação física, mas ela é de dança também, ela era bailarina também. Eu sempre tive referencia minha em dança, além do ??, aqui no Brasil, as discussões que tinham era a Débora Duarte. É Duarte né?

F – Débora Barreto.

C – Barreto. Débora Barreto. Porque a Izabel Marques ficava naquela mesma retórica no caso das artes plásticas da ??, “A o professor não sabe fazer isso”, as intenções, né? “Deve-se fazer isso, deve-se fazer aquilo”... De vez em quando, a Izabel fala lá um pouquinho de como é que se dança, o que é que se tem que saber pra dançar. Das duas que estavam em voga e que até hoje são as referencias que a gente tem, fora o outro... Não, não tem ninguém que eu me lembre que fale em dança e escola. E é uma pena o assassinato da Débora, porque ela era novinha e eu acho que ela ia produzir muito, contribuir muito. A Izabel da uma contribuição, mas ela também... Ou esconde o jogo ou não sabe, é uma coisa, só não sei qual das duas. Porque ela dança também, ela tem um grupo de dança e tudo, mas não fala na bucha o que é que tem que saber e conhecer...

F – Quando você elabora seu plano de trabalho docente, vendo tudo isso que você mostrou agora, você leva em consideração esses documentos? PCNs, as diretrizes?

C – Eu levo, né? Até porque eu participei tanto dessa discussão. E eu já tinha participado antes do currículo básico, já em 90. Levo, mas não é uma... Pra mim é excelente, olha, eu te digo uma coisa, o pessoal reclama muito hoje de ter um documento. A coisa mais, nossa, mais maravilhosa quando eu comecei era achar alguém que falasse qualquer coisa de como dar aula. A única vez que eu entrei na Secretaria, antes de ir trabalhar lá, foi uma vez que eu fui na biblioteca pra procurar alguma coisa que te falasse como é que eu ensino música, como é que eu ensino...

Principalmente música, né, e nunca teve. Então a partir do momento dos anos 90 que teve o currículo básico, nossa, é um avanço incrível. Mas isso não quer dizer, não precisa todo mundo ficar nervoso por causa das concepções, disso e daquilo, porque qualquer documento é uma contribuição. Em sala de aula nós temos que fazer essa relação do conhecimento que é o conhecimento histórico com o conhecimento que o aluno tem. É isso que nós temos que fazer esse diálogo.

F – As diretrizes curriculares do estado, elas apontam, elas indicam pra que o professor passe pelas quatro linguagens artísticas, qual que é sua opinião sobre essa indicação?

C – É... Esse é um... A primeira opinião é a seguinte: esse é um conflito que se deve pensar dentro da realidade que existe; que é a realidade concreta das escolas e a realidade de uma intenção e da formação dos professores. O que é concreto: não existe tempo nem professor pra dar quatro, a gente chama de áreas, até porque o termo linguagem foi embutido por essa concepção pra relacionar mais uma das teorias de arte, mas sempre relacionado com o adendo da língua portuguesa que já começa... Que podia ser poética, podia ser qualquer outra... São inúmeras concepções, nós não falamos linguagens, nós falamos áreas de conhecimento dentro de arte. Porque quando você fala linguagem você tá ancorando numa determinada concepção. Que não é muito de esquerda, assim, né. Que é mais pós-moderna e tal. Bem, eu estava falando do... Então é o seguinte, nós temos essa realidade: o aluno está lá, ele tem direito a ter conhecimento, e que sempre é o mínimo, né Fernando? É impossível a gente pensar, mesmo aqui no Colégio Estadual, que nós vamos ensinar tudo que existe de música e dança. Em qualquer campo do conhecimento, em qualquer disciplina, sempre a educação é um recorte, onde você recorta 90% do conhecimento que existe sobre esse campo e seleciona um mínimo que é discutido nos currículos, que nós achamos que é importante naquele momento histórico ser feito. Então, o problema que nós enfrentamos é isso que também é o problema administrativo quando você tá na secretaria. O administrativo vê você como professor contratado de dança, o pedagógico entende que a formação, porque são todos formados numa especificidade, então o pedagógico e o administrativo ficam num embate sempre, qualquer um que estiver lá vai estar nesse embate. O que eu acho é o seguinte: eu não vejo nenhum problema na forma como nós pusemos ali, que foi a discussão inclusive de todos, isso foi discutido com todo mundo, esse embate, esse pseudo-embate, eu acho uma besteira esse embate de poli-valencia e tal, se eu estou aqui no Colégio Estadual eu trabalho só música e me aprofundo com música, agora se eu vou lá pra São José ou pra Rio Branco, que eram os colégios que eu trabalhei mais na área metropolitana, eu não vou deixar de falar pra eles um pouco de artes plásticas, trabalhar um pouco de teatro, porque eu fiz teatro, ou cinema que eu fiz também, que eu tenho até uma experiência, um conhecimento um pouco maior, e eu não vou deixar... Por exemplo, dança eu nunca fiz com eles, eu faço lá umas brincadeiras de movimento corporal, que é mais de teatro na verdade, mas que pode ser da dança. Mas eu não vou deixar de abordar algumas coisas com eles, por exemplo, eu nunca vou deixar de trabalhar ópera com eles, ópera rock, ópera tradicional, que onde ele vai ver dança, vai ver teatro, artes plásticas. Porque se eu não fizer isso, todos os milhares de alunos, eles nunca vão ter nem visto algo, não vão ter o mínimo contato com artes plásticas, teatro, dança. Ele não vai se tornar um grande conhecedor dessas áreas, mas um contato ele vai ter e acho importante que ele tenha esse acesso. Mas eu não vou deixar de trabalhar, com profundidade, música. A ideia acabou sendo isso: fazer teu planejamento a partir da tua formação e aprofundar isso e nos momentos

que você puder sempre estar relacionando. Eu sou contra isso de que esse negocio, essa questão desse ascetismo “eu sou de música e não posso pensar em artes plásticas, dança e teatro”. Eu sou de uma geração que é da geração da época da ditadura em que nós vivíamos todos juntos e não era só música, teatro e dança, eram jornalistas, escritores, publicitários, políticos, todos nós vivíamos juntos e produzíamos juntos. Tanto que eu fazia, no teatro eu fazia, tocava e representava e fazia iluminação e escrevia texto. Nos grupos também, eu fazia aparelhagem. A gente tinha que produzir tudo e era muito criativo. Era um trabalho profissional. Tanto que eu participei dos grandes prêmios, Mambembinho, Mambembão, ganhamos todos os prêmios, enchíamos os teatros, não era uma questão pela periferia da arte. Era sempre trabalhos com reconhecimento mesmo.

F – Só retomando, Carlos, você tem conhecimento da LDB e o que ela propõe para o ensino da arte?

C – Tenho, também estudei e pincei tudo. Eu não lembro o número direto, mas é impressionante, davam de 30 a 40 citações na LDB falando sobre a importância da arte, da arte e não só da cultura, mas da arte. O que tem que ter, que é isso, aquilo. É impressionante como ela é rica na referência arte. Mas o texto específico falando do ensino de arte é obrigatório. E é só arte e educação física que é obrigatório, nenhuma outra disciplina é obrigatória. Porque quando falam, não falam em língua portuguesa, falam na escrita, na oralidade, falam nos conteúdos. Agora filosofia e sociologia também virou lei. Mas a LDB ela obriga... A única obrigação é o que a escola normalmente coloca como menos importante.

F – Carlos, onde você fez sua graduação?

C – Eu fazia, quando trabalhava mais como músico mesmo, eu fiz a Belas Artes, eu estudei sempre lá, eu fazia o fundamental.

F – Belas Artes aqui?

C – É, Escola de Música e Belas Artes, EMPAB.

F – E qual é seu curso de graduação?

C – Eu tenho o superior de... O superior de música eu fiz até o terceiro ano, porque depois eu tive... Começou aquela fase de ir atrás de um emprego mais fixo e tudo, daí eu fui fazer a FEIP, daí eu fiz a graduação de educação musical, educação artística com licenciatura plena em música.

F – Em que ano foi isso?

C – Essa história, as duas eu comecei... Em 77 eu comecei na Belas Artes, mas eu fazia o que a gente chama de fundamental, você tem uma aula de teoria e uma aula de instrumento. De 79 a 86, acho que até 88 eu estava...

F – Você possui outros cursos de pós-graduação ou até mesmo graduação?

C – Fiz, eu fiz um outro especialização que também eu fiz até o final e chegou no final eu não tirei o coisa... Que era com o *Karl Reuter, que era de especialização em música?*

F – Direto com ele?

C – Direto com ele, inclusive foi ótimo, que eu fiz amizade, a gente ficava nas praças aí tocando flauta, que ele era muito de pegar a música dos espaços, dialogar com os espaços musicais, como eu tinha aprendido isso com os índios a gente se acertou. Foi muito bom, assim. Não só ele, tinha professores excelentes. Mas fiz um outro na PUC na área de planejamento.

F – Alguma outra pós?

C – Não. Mas estudei no Conservatório Pernambucano de Música, quando eu morei em Olinda, participando lá do movimento ??, que é quase como seria uma pós.

F – Então você possui apenas curso de pós-graduação a nível de especialização?

C – Não, ai tem mestrado também. Mestrado não tinha nenhum curso de arte no Paraná na época. Daí eu tentei lá 7 vezes, passei em todas as sete e tudo, projeto, prova, mas quando chegava na banca, né? Que tinha que escolher 7 entre 10, eu sempre era dispensado por causa desse problema, que não tinha ninguém muito relacionado a arte, assim, na universidade. Eu passei duas vezes na escola técnica, na federal eu passei em sociologia, em psicologia, em educação na área mais de psicologia também. Ai na sétima vez, eu passei mais uma vez, quando chegou na banca tinha a Maria Inês Ramos Peixoto, que é de artes plásticas, mas como o referencial teórico nosso era bem relacionado, materialismo histórico dialético, ela que me pôs pra dentro, e ainda nem tinha ninguém de música, ela fez pelo referencial. Daí eu chamei o... Ele saiu agora, o professor de musicologia...

F – Guilherme ??

C – Não, o Guilherme também era mestrando junto comigo na época.

F – Você poderia brevemente algumas disciplinas que você teve no seu curso de graduação?

C – De graduação?

F – É. Que foram importantes pra você,

C – São todos de artes plásticas. Na parte inicial de educação artística. Um pouquinho de história da arte, história da arte normalmente era artes plásticas, quer dizer, em qualquer lugar. Mas eu tive história da música, história do teatro e, se eu não me engano, alguém arriscou dar história da dança.

F – Mas a disciplina que você teve relacionada com dança foi história da dança?

C – E daí tinha algumas disciplinas de movimento corporal, alguma coisa assim, mas dança mesmo... Olha que eu fiz aqueles dois anos que é tudo. Nem assim não... Dança não foi muito privilegiada, quando tinha dança era aquela coisa bem de faz o que quiser.

F – E durante o seu período de graduação você não chegou a ter contato com autores que discutiam ensino da dança?

C – Não. Não porque alguns anos depois eu fui trabalhar com essa questão do currículo e eu tive que... Conhecia o ?? e tal, mas era mais por causa do teatro, que no teatro apesar de não ser uma escola que eu participei, era uma escola prática, nós estudávamos muito mesmo, todos os grandes autores de teatro nós estudávamos. E o ?? eu conheci pelo teatro. Mas ai lembro que na hora de fazer o currículo eu estava zero mesmo, eu tive que vasculhar sobre dança.

F – Carlos, ao rever o trajetória da sua formação acadêmica, ela lhe propiciou conhecimentos básicos para ensinar dança na escola básica?

C – De jeito nenhum. Mesmo estudando o bando que eu estudo o tempo todo, eu leio de tudo, nem eu... Até hoje eu não consigo dar dança assim. Não dou mesmo porque as performáticas é muito complicado. Eu não acho que você tem que ser um grande artista, mas pra dar dança, teatro e música, realmente você tem que fazer, não da. Artes plásticas também, mas como muita gente só da história das artes plásticas, isso eu consigo dar, porque eu estudei, convivi com os artistas, convivo, né, até hoje.

F – Você acha que a dança é importante dentro do processo de ensino?

C – Eu não acho importante, eu acho vital como é vital todas as áreas de arte. A dimensão da arte, eu ainda acho pouco. Pouco não as quatro, mas a relação delas com a tecnologia, mundo contemporâneo e tudo...

F – Hoje você não dá aula de dança, você não trabalha com conteúdos relacionados com dança?

C – Hoje e nem nunca, o máximo que eu cheguei a falar foi comentar alguns autores e falar pros alunos darem uma estudada, quem se interessasse, ou indicar pra quem gostava de dança. Nem festinha eu não fazia pra dançar.

F – É que eu tenho uma série de questões que são relacionadas como você ensina dança, então não há possibilidade de fazer essas questões pra você sendo que você já me falou que não ensinava.

C – Olha, o que eu fazia: eu fazia aquela brincadeira do “Eu danço assim”, você põe a música, um aluno vai lá na frente e começa a dançar. Eu achava legal porque a gente conseguia ver gêneros, formas pessoais, essa era uma coisa que eu fazia, que é legal, é despretensioso e tudo e eu achei legal porque eu conseguia ver um pouco o universo dos alunos. Sabe, né, que um vai na frente, dança de um jeito e todo mundo tem que dançar, depois vai outro... Espelho, né? Essa eu fazia.

F – E nessas práticas que você desenvolvia que tinha uma relação com dança, o espaço físico presente na escola, como é que era esse espaço pra fazer essas atividades?

C – Ah, o espaço era o mesmo que eu usava pra teatro. O mesmo problema.

F – Tem espaço, não tem? Como é esse espaço físico?

C – Nunca teve, mas eu ia na sala do refeitório. Sempre o refeitório tem um chão bom, mais ou menos liso, limpo e higienizado. E o pessoal no intervalo, normalmente, eles encostam a mesa e tudo. Em geral, nas escolas da área metropolitana, são espaços só cobertos, na chuva e tudo ficava meio problemático. Eu sempre usei a área do refeitório que é um bom espaço pra fazer teatro e dança.

F – E você prioriza uma determinada linguagem artística pra ensinar ou você usa várias linguagens ou áreas artísticas pra trabalhar com arte?

C – Não, eu sempre trabalhei com música e teatro. Mas o teatro sempre foi muito bom, porque o teatro consegue agregar. Pelo menos eles exercitam um pouco de artes plásticas e dança. Quem sabe pelo menos tem oportunidade, quem já tem experiência e tudo, tem oportunidade de elaborar e tudo. Mas eu centro no que eu sei, né.

F – E durante essas suas atividades, você tinha apoio da equipe pedagógica pra elaborar?

C – De jeito nenhum, escola nenhuma. Sempre tive muito apoio da direção porque a gente acabava agitando um pouco a escola, assim. A direção sempre apoiou, comprando equipamento, essas coisas. Não foi só aqui no colégio, quase todos os colégios eram compradas coisas legais que ajudavam.

F – E você utiliza recursos tecnológicos nas suas aulas?

C – Sempre utilizei, desde o episcópio que a escola comprou...

F – Episcópio?

C – É, episcópio, eu peguei a ultima geração que tinha dos... O episcópio é uma máquina que você põe, ela tem uma bússola, você põe o livro embaixo e ela vai como que queimando, ela reproduz e reproduz com uma qualidade boa. No Juscelino Kubitschek em São José, em 96 a 99, mais ou menos, que eu estive lá, eles compraram uns 2 episcópios, mas daí todos os professores de todas as disciplinas passaram a usar. O problema é que ele queima a imagem se deixar muito tempo, se ficar lá conversando muito com os alunos...

F – Quando você elaborava seus planos de trabalho docente você colocava conteúdos relativos à dança, na sua proposta, no seu plano?

C – Não. Quando eu ponho alguma coisa...

F – E quando você fazia essas práticas que você relatou, você fazia com os alunos também ou indicava pra que eles fizessem?

C – Eu fazia, apesar de que eu tenho bastante vergonha, mas tem que entrar na dança. Não tem como ficar muito...

F – Carlos, como que você vê hoje as dificuldades de ensinar ou não dança na escola?

C – Dificuldade, primeiro é de formação. Formação eu digo até... Por exemplo, eu trabalho teatro e não fiz curso de teatro, mas passei uma vida trabalhando profissionalmente com teatro e estudando muito. Por exemplo, estou citando esse caso, se a dança é uma coisa mais comum no cotidiano da sociedade e tudo, não que seja o ideal, mas poxa, um professor como eu, que tem uma formação específica em uma determinada área: música. Sou formado em música. Tenho uma experiência profissional em teatro. É obvio que eu consigo aliar, formação pedagógica eu tenho com trabalho profissional de teatro. Se eu fizesse dança, provavelmente estaria fazendo dança, porque eu teria uma compreensão do que eu faço e de como que isso... Estudei daí na música as questões pedagógicas, encaminhamento, de como tratar isso de forma educacional. Haveria possibilidade de ter mais dança. Agora a dança é a mesma coisa que a música. Você vai pegar um músico ou um bailarino e falar pra ele se enfiar numa escola com um bando de aluno, pra trabalhar com eles. O pessoal normalmente tem um preconceito, acham que é diminuir, ser professor é menos. E a outra também é a falta de peito, aguentar o rojão.

F – Carlos, existe relação entre aquilo que você aprendeu na faculdade e aquilo que você ensina?

C – Não. Na Belas Artes... Não tinha nada de... Porque era bacharelado. Na Belas Artes, tinha mais relação porque o conteúdo, conhecimento eu trabalhava. E é esse conhecimento que eu trabalho na escola também de jeitos diferentes, mas o conhecimento para tocar música ou compreender música... É uma coisa que você pode mudar de vários jeitos, mas música é música, mesmo contemporânea ou antiga, não tem... Por exemplo, na Belas Artes, eu não tinha nada de encaminhamento, nada de escola, mas a música eu aprendia. Na FEMP nem a música, a música um pouco porque ainda tinha alguns...

F – A FEMP é a antiga FAP?

C – É, a antiga FAP... A atual FAP, que é mais ou menos a mesma coisa. Acho que talvez é até um pouco mais superficial ainda do que era antes, porque antes pelo menos tinha alguns... É que essa mistura da pedagogia com a formação e tudo, ela é... Acho que pelo tempo não dá tempo de fazer as duas.

F – Carlos, vou fazer algumas perguntas pra você relacionadas com atualização. Você participa dos cursos ofertados pelo núcleo e pela secretaria de educação?

C – Participo, eu sempre participei de tudo quanto é seminário, curso. Quer dizer, eu sempre estudei, desde criança eu adoro estudar.

F – E você já participou de algum curso que eles tenham ofertado sobre dança?

C – Já.

F – Como foi esse curso? Que auxílio esse curso de teu para sua atuação docente?

C – Foi bom. O único que eu tive foi com a nossa colega de dança circular, que de vez em quando eles conseguem por ela em algum curso de formação do estado. De praticar, não, não me deu ainda, acho que pelo pouco tempo, segurança pra dizer para os alunos que eu vou trabalhar alguma coisa com dança.

F – Como você acha que deveria ser essa formação para o professor que está hoje na rede, pra que ele pudesse trabalhar com dança?

C – Eu acho que ele deve seguir o mesmo planejamento de música, que eu acho que os problemas são os mesmos. Ele tem que pensar o que ele tem que saber. O

que ele tem que saber: domínio teórico pelo menos de alguns fundamentos da dança, daí entra uma questão de tempo, ele tem que ter um tempo que não pode ser 8 horas, não pode ser 24 horas e nem uma semana inteira. Pra você desenvolver o corpo, a questão do instrumento, a questão da dança, é uma questão gradativa que você tem que ficar um, dois anos fazendo e se disciplinando, você em casa, porque não é o professor que vai enfiar o movimento em você. Eu acho que da pra fazer, nós já fizemos isso em música, isso nós já somos bem craques. Podiam até pegar um pouco dessa estrutura que a gente tem. Por exemplo, em música, ninguém da aula, mais do que uma aula por semana, porque é uma aula teoria e uma aula instrumento, porque é o aluno que tem que estudar. Então eu acho que essa estrutura podia ser pensada e o estado poderia ofertar, por exemplo, um curso de um ano em que houvesse etapas específicas, não sei se trabalha por movimento ou por questão de partes do corpo, parte superior, parte inferior... Sei lá, dependendo... Na música a gente sabe bem dependendo do instrumento, se é voz, se instrumento, tudo, tem etapas que podiam ser de uma em uma, de duas em duas semanas. De um modo geral, acho que tem isso. A parte teórica que não da pra entupir tudo de uma vez, se não da pane, não entra. A questão corporal que ela tem que ser alongada pelo tempo, pela possibilidade do corpo se desenvolver. E é uma coisa que não precisaria também de muita sessão. Da pra ser feito, no caso da música a gente faz assim, a gente faz em etapas, mas com... É chato falar objetivo... Mas com objetivos a serem alcançados mesmo, de desenvolvimento físico, de habilidade mesmo física. Na música isso é fundamental. Eu acho que daria pra ser feito, com custo mais baixo do que esses encontrões enormes. Pegar gente que quer, não gente que gosta de dançar, porque o que gosta de dançar as vezes... É gente que quer, que vai dar duro, que tem compromisso. Porque em geral, Fernando, você deve ter essa experiência, estava comentando na nossa reunião, que quem faz a prática de instrumento comigo nas oficinas de flauta transversal e de flauta doce, eles não falham, não faltam e pra eles a coisa mais desagradável foram as férias, eles ficaram bravos de ter férias. Então é esse tipo de gente, que esse pessoal você pode confiar que vai passar uma tarefa, uma tarefa não, um exercício que ele tem que manter todo dia fazendo até um determinado momento. E isso vocês tem em dança, essas etapas e tudo que devem ser feitas. Eu acho que poderia ser feito. Você pode propor isso muito tranquilamente, que eu acho mais fácil tentar pegar o pessoal que já está meio trabalhando com dança que ta fazendo um monte de besteira que eu já vi ai fazendo. Eu já te falei que uma vez no natal, estava lá com o secretario e uma professora de educação física, português, qualquer uma. Entrou com as crianças, as criancinhas todas de 5, 6 anos. Eram basicamente dos primeiros anos, o final da pré-escola e começo dos primeiros anos, todas vestidas de cancan e dançando noite feliz em forma de cancan, com as coxinhas pra cima e tudo. Um absurdo, uma sensualidade, nós estamos em plena época de erotização da infância, ela vai lá e reproduz a erotização da infância que tem na televisão, que é colocado...

F – E Carlos, você acha que a experiência que você foi tendo como educador foi importante pro seu processo de construção dos seus conhecimentos, dos seus saberes?

C – Eu digo que... Eu não vou dizer que ela foi... Mais a experiência aliada ao conhecimento, porque eu fiz duas faculdades, fiz várias especializações, fiz mestrado, li tudo, fiz estudos por conta quando aparecem os parâmetros. Eu não fico discutindo a superficialidade, até porque nós tínhamos uma crítica muito grande aos parâmetros e eu queria ter certeza, eu sempre procuro ler. Mas a experiência é vital.

Eu não vejo sentido de você estudar, que é o problema da universidade, que não cola o que a gente aprende lá com a prática, porque a maioria lá são estudiosos que não tem experiência, ou também do experiente artista que no fundo está cheios de vícios e não sabe explicar o que faz. Então eu não vejo as duas coisas separadas. Mas pra mim, a experiência é vital, na arte, eu acho que em todos os campos, mas na arte é vital.

APÊNDICE D – EXEMPLO DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – MGA

F – Quantos anos você tem?

D – 45.

F – Você já leciona há quanto tempo?

D – Desde 2007.

F – Hoje você atua em quantas escolas?

D – Duas.

F – Duas escolas. Bacana. A sua graduação, quais são os níveis de graduação que você tem?

D – Eu tenho ensino superior, faculdade de artes visuais. Educação artística. O nome antigo era educação artística, com ênfase em artes visuais. E tenho pós-graduação em linguística e literatura na educação básica. Na minha cidade, ela não ofertava nada relacionado à arte e eu queria fazer já no calor da faculdade. Então eu optei por linguística e literatura na educação básica, porque a minha primeira formação é letras, então tem uma proximidade da literatura com a arte.

F – Então você tem duas graduações?

D – Duas graduações, a minha primeira é letras, letras-inglês.

F – E você fez aonde?

D – Letras-inglês eu fiz em Jandaia do Sul, na ??, em Jandaia do Sul, Paraná. E artes visuais eu comecei em Presidente Prudente, onde a maioria dos paranaenses começaram, depois o governo fechou, nós migramos para Canoinhas, no Rio Grande do Sul, fizemos um semestre. Não tivemos condições financeiras de condições de continuar, porque era muito tempo, muito tempo distante de casa, 800km. Migramos ao Rio Grande do Sul, em regime de férias, em ??, o governo também fechou para ofertar a graduação em regime daí a distância. Aí Minas Gerais acolheu a gente, uma equipe grande, nós nos formamos em Uberaba, em Minas Gerais, na Cesu, Centro Superior de Educação de Uberaba.

F – E você atua hoje em quantas escolas?

D – Duas. Duas escolas.

F – As duas aqui em Maringá?

D – As duas em Maringá. ?? e ??.

F – Professora, você poderia descrever quais foram os fatores que fez com que você escolhesse ser professora de arte?

D – Por acaso. Como eu te disse, a minha primeira formação é letras. Fui pleitear aulas, não havia aula de língua portuguesa, sobrava professor e faltava aula. Então a diretora falou: “Professora, está sobrando aula de educação artística, de arte, e você vai assumir”; “Como assim vou assumir? Eu não tenho formação!”. Ta, assumi e vi a possibilidade de começar uma nova graduação, já com quase 40 anos, filho pequeno ainda, fui pra graduação, me apaixonei por arte, estudei e foi por isso. Foi muito por acaso, não foi nada planejado.

F – E durante a sua, acho que é colegial, ensino médio, você teve algum professor que influenciou a sua escolha?

D – Em língua portuguesa sim, em arte não. Meus professores de arte, sinceramente, não me deixaram lembrança.

F – Você consegue se lembrar de quando você era aluna na educação básica, se você tinha, chegou a participar de atividades relativas à dança na escola?

D – Sim, umas coisas muito básicas, aquelas coisas bem ensaiadas, bem dirigidas pelo professor. No magistério tivemos uma prática que eu achei muito infeliz. O meu grupo de magistério era professoras já assim todas casadas, mulheres de uma certa

idade. Eu lembro que nós dançamos a música ??, que era a novela da época. Foi horrível assim, um monte de senhoras dançando com aquela roupa, sainha xadrez. É o que eu me lembro de dança. Mas dança, como deve ser ensinada na aula de arte, não. Não tive.

F – E você chegou a participar de aula de dança em alguma academia? Em algum Studio?

D – Não. Nunca. Sempre em cidade pequena, nunca tive essa formação.

F – Então o período que você se lembra de dança na educação básica é essa relação que você teve com o magistério?

D – Sim, com o magistério. Formação em magistério.

F – E para você, o que é dança?

D – Movimento, corpo, conhecer o corpo. Pra mim, dança é isso: conhecer o corpo e deixar ele falar.

F – E você frequenta espetáculos de dança?

D – Quando é possível sim. Aqui em Maringá esse ano eu já estive, no Teatro Barracão ele oferta um convite à dança na quarta-feira, já fui em dois momentos dar uma olhada, porque eu acho muito bonito.

F – Lembra o último espetáculo que você assistiu?

D – Eu vi um com ??

F – E você tem preferência por algum estilo de dança?

D – Eu gosto de dança contemporânea.

F – Dança contemporânea?

D – Gosto, gosto muito.

F – E você consegue se lembrar se os seus professores de educação artística eles ensinaram alguma coisa relativa a dança?

D – Não, os meus de infância, da escola, não. Só mesmo... Eles deixavam livre. Por exemplo, o que eu me lembro de dança, tem uma data comemorativa, vai lá e escolhe uma dança, se junta e... As meninas mesmo, como elas fazem hoje, a gente improvisava os passos e apresentava no palco da escola. Mas direcionado pelo professor, que eu me lembre, não. Nem na formação do magistério.

F – Professora, você chegou a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, do PPP?

D – Sim.

F – Como é que foi essa participação?

D – Olha, eu e os professores da escola, naquela semana pedagógica que ocorre todo ano, na construção dele, ler os documentos que a sede mandava e em cima disso elaborar nossa proposta de trabalho.

F – Dessa forma que você participou?

D – Sim.

F – Você chegou a participar de algum curso de capacitação do estado, naquele processo em que eles estavam elaborando as diretrizes curriculares do estado?

D – Eu participei de um ofertado pela sede, mas não foi pra dança, foi pra artes visuais no Guido Viaro, em Curitiba.

F – Então você já participou de algum curso promovido pela secretaria?

D – Sim. Era de arte contemporânea. O nosso Núcleo de Campo Mourão é muito restrito, então a ideia lá é assim: o professor que vai não repete. Pra poder revezar pra que todos tenham a oportunidade de ir.

F – E você chegou a participar de algum curso promovido pela secretaria de dança?

D – Não, de dança nenhum.

F – Nenhum?

D – Nenhum

F – Você conhece as diretrizes curriculares do estado?

D – Tenho visto, a gente quando fez o PPP e na hora de fazer o trabalho, mesmo em casa eu sempre dou uma olhada. O livro de arte “Folhas”, que o Estado mandou para o Ensino Médio, ele tem um capítulo que contempla a dança, ele até brinca com “Quem dança os males espanta” fazendo uma brincadeira com “Quem canta os males espanta”. E a nossa secretaria de educação, a coordenadora de arte do núcleo fez, eu me lembro, uma oficina na escola, ela falou daquela parte da ??, explorar o chão, foi o momento que a gente teve.

F – Quem é essa professora?

D – A que canta, a Lucas... Eu já... Eu já te digo o primeiro nome dela, eu já me lembro. O segundo é Lucas. Ela é musicista, formada pela FAP em Curitiba,

F – Qual é a importância....

D – Consuelo, você conhece? A Consuelo.

F – Conheço. Qual é a importância que você dá as diretrizes curriculares do estado para a elaboração do seu trabalho docente?

D – Eu gosto porque é o documento que a gente tem em mãos, eu acredito que ele foi muito bem elaborado, muito bem pensado por pessoas qualificadas, e se a gente levar ele bem a sério é o que a gente tem e é interessante.

F – Você consegue se lembrar de alguns conteúdos que ele propõe pra dança?

D – Esse de trabalhar os espaços, trabalhar a questão de explorar esses espaços. É o que eu me lembro de dança quando a gente constrói o planejamento. É você explorar o solo, o aéreo, não ficar só naquele movimento básico que a gente faz. É o que eu tenho lembrança.

F – E professora, você conhece os PCNs?

D – Conheço, eu conheço os PCNs bem das séries iniciais, que eu comecei nas séries iniciais.

F – E você consegue se lembrar o que esse documento propõe para o ensino da arte?

D – Ele propõe que você deve... Ele propõe que você deva partir da vivência do aluno, do que ele sabe, do que ele traz para a escola e em cima disso você colocar o conteúdo sistematizado.

F – E você consegue lembrar alguma indicação que ele traz sobre dança?

D – Não, dança não.

F – E você conhece a LDB?

D – Algumas partes delas, alguns capítulos só.

F – E você consegue se lembrar o que a LDB propõe para o ensino da arte?

D – Que a arte deva ser... Ela é para todos. Eu me lembro de como é a... Que a LDB trata da avaliação, que deve ser contínua, levar ao desenvolvimento pleno do aluno na parte de arte.

F – Professora, as diretrizes curriculares do estado, elas propõe que o professor a partir da sua formação, ele perpassa pela dança, pela música, pelo teatro e pelas artes visuais. Qual é a sua opinião sobre essa indicação?

D – Eu acho perigosa essa polivalência, por conta da nossa formação. Eu acredito que fica muito capenga no ensino de artes. A gente acaba, por exemplo, eu tive ênfase em artes visuais, a gente acaba pendendo artes visuais. A professora Consuelo que a gente citou, musicista, ela vai sempre puxar para o lado da música. E acredito que quem é da dança e do teatro vá fazê-lo também. E quem não tem essa formação vai ficar na ??, vai fazer uma... Uma pincelada como a gente costuma dizer, não vai se aprofundar. Eu acho perigoso, eu acho que falta formação.

Nós estamos agora fazendo ??, e a gente está vendo, está fazendo ?? em música, e a gente até combinou “Vamos pegar o que a gente tem de planejamento e jogar fora, temos que começar tudo de novo”. Musicalização é coisa séria, assim como a dança e teatro também.

F – Em que ano você fez a sua graduação?

D – Em 2003, comecei em 2003 e terminei em 2007.

F – A graduação em arte. E em letras?

D – Em letras eu comecei em 2000 e terminei em 2003. Terminei uma e...

F – Brevemente, você poderia descrever as principais disciplinas que você teve no seu curso de arte?

D – As principais que eu tive... Eu gosto, de repente por eu ter afinidade é a que eu lembro com mais carinho e gosto muito, eu me lembro muito das minhas disciplinas de história da arte, eu gostava muito, eu tive bons professores em qualquer um dos quatro estados que nós andamos, tive excelentes professores de historia da arte, gosto muito e é o que me marcou.

F – E dentre essas disciplinas, tinha alguma pra dança?

D – Um professor em Uberaba, em Minas, fez assim... Ele trabalhava uma oficina, então ele fez uma oficina durante uma semana, muito contemporâneo, muito movimento, muito chão, muito toque. É o que a gente teve.

F – Você se lembra se ele trabalhou algum autor que tem relação com dança e educação?

D – Não.

F – Ao rever a história da sua formação, você acha que a graduação e a própria educação básica, ela te deu ferramentas para você trabalhar hoje na escola como professora de arte?

D – Ela me mostrou onde eu posso buscar, mas as ferramentas todas não. Eu acredito que não, muita coisa eu tenho que construir ainda.

F – Como que você vai construindo?

D – Eu vou buscando. Hoje a internet é um bom aliado, a gente tem esse canal, pesquisa bastante, troca experiência com os colegas. Principalmente trocando experiência com colegas “Ah eu fiz isso, eu fiz isso, se fizer assim fica legal”, e fazendo bastante cursinho que a própria escola oferta, essas semanas que a gente tem ??, fugiu o nome, mas o governo anterior era ??, não... Era oficina de... ?? era ir nas escolas, tirar você da sala de aula uma semana e trabalhar.

F – Formação continuada...

D – Isso.

F – Você dança?

D – Não.

F – Nem no dia a dia?

D – Não. Não danço, infelizmente não danço.

F – Por quê?

D – Porque eu sou casada, meu parceiro é evangélico. Eu já fui muito em baile, era um pé de valsa nos bailes na vida a fora, mas meu companheiro não dança, evangélico, eu fui perdendo o ritmo, você vai engordando, você acha que vai se perdendo... Não, hoje eu não danço. Acho que eu sou desengonçada hoje, perdi o ritmo.

F – E você acha que a dança é uma área importante no processo de ensino?

D – Com certeza.

F – Por quê?

D – Porque ela... Eu acredito hoje, principalmente fazendo música, ela ajuda você a encontrar o seu ritmo. E você tem... Eu acho que em dança você tem até uma postura diferente, uma atitude diferente, quando a gente vê uma pessoa “aquele cara dança, aquela moça dança” porque tem uma postura diferente, eu acho importante sim. Você se conhecer melhor, aprender a respirar... Eu acho que todo mundo tinha que dançar.

F – E você ensina dança nas suas aulas de arte?

D – Não. Não me atrevo. Porque não sei. Eu acredito que não sabendo... Eu não queria ensinar para os meus alunos aquilo que eu não tenho segurança, aquilo que eu não sei. Não ensino, não.

F – E quando você vai elaborar o seu plano de trabalho docente, você contempla conteúdos de dança?

D – O mínimo possível. Mais se a gente levar algum vídeo, mostrar alguma coisa. Mais como dinâmica. Vamos botar uma música e mexer alguma coisa, assim, mas nada muito formal. Na dança, não.

F – Então você contempla com conteúdos relativos à dança dentro do seu plano de trabalho docente. E por que você contempla isso?

D – Porque está descrito que você tem que trabalhar, você coloca isso num documento...

F – E como você faz o registro no livro de chamada?

D – Sim, se eu trabalhei essa dinâmica com eles, se eu fiz uma dinâmica que envolve dança eu escrevo “dinâmica...”.

F – E como que são essas dinâmicas que você trabalha?

D – Muito igual ao que a gente vê nos cursos, igual a professora coloca uma música, a gente faz um relaxamento, usando dança como recurso... Acho que muito dança como recurso, fazer uma atividade de relaxamento. Uma dança mais coletiva, mais no grupo.

F – E como que você avalia essa prática?

D – Pela alegria da moçada... Em geral o aluno gosta. Se o professor estivesse melhor preparado acho que a educação só ganharia, porque a meninada gosta. Então você avalia no geral. A prática geral.

F – E como você vai construindo esses conhecimentos relativos à dança, que você desenvolve em sala, onde você vai buscar e como você vai buscar esses conhecimentos?

D – Pesquisando. Fazendo pesquisa. Eu leio o PCN, a gente tem em casa aquele livro verde das diretrizes, lá ele ensina alguma coisa. Eu conheço bastante do livro “Folha” do ensino médio, eu assino a revista Bravo, eu leio alguma coisa nos artigos da Bravo...

F – E você vai buscar em outros cursos, outros espaços?

D – Sim, sempre que é ofertado, que é possível, eu faço. Todos os cursos que me são ofertados, na medida que eu posso, eu tenho feito.

F – E durante o ano, você vai trabalhando uma linguagem cada semestre ou mistura todas as linguagens?

D – Não, misturo todas. Tenho medo de chegar... Eu gostaria um dia de pensar por aí, fazer uma linguagem por bimestre, mas tenho medo de não dar conta, eu vou tentando de acordo com a ocasião eu vou formulando a minha aula, “olha, da pra fazer isso, da pra fazer aquilo, da pra jogar uma dança aqui, um movimento ali”, eu vou mesclando.

F – Você tem algum estilo de dança que você prioriza com seus alunos?

D – A contemporânea, porque a marcada até por não saber... Eu prefiro a contemporânea.

F – Você consegue me relatar ou se lembra algum livro que você tenha lido sobre dança?

D – Não, só mesmo o documento. Somente as diretrizes.

F – Você usa algum recurso tecnológico nas suas aulas?

D – A gente usa a TV pen drive, com o youtube e é o recurso que a gente usa, com vídeo, DVD...

F – Você conseguiria me relatar quais foram os últimos vídeos que você passou pra eles?

D – O ??, porque a gente fez a oficina com ele aqui em Maringá, e porque tem a ver com a prática de estágio e a gente acaba colocando... Eu me lembro aqui que brincamos com o baião, fizemos o passinho do baião e eu também me lembrei, teve a música casa de farinha, uma ciranda, e nós dançamos a ciranda.

F – Professora, existe relação entre aquilo que você aprendeu na sua graduação e aquilo que você faz hoje na sala de aula?

D – Alguma relação sempre tem, com toda a certeza. Fica a lembrança daquilo que você aprendeu, professor sempre colocando que você tem que buscar, você tem que pesquisar, você tem que inovar, você tem que melhorar a sua aula, fica sim. E a relação com a teoria também.

F – E você acha importante esses conhecimentos que você foi construindo nesses cursos que você foi fazendo, espetáculos que você foi assistindo?

D – Com certeza, muito importante, fundamental. Se não você... Inclusive cada vez que você faz um curso você fica “Ai meu Deus, quanto eu errei!”.

F – E quando você faz essas práticas de dança, você encontra algum empecilho, algum aspecto físico da escola?

D – Não. De turma, de turma sim. Eu tenho percebido que quanto menor o aluno, pra mim, essa é a minha experiência, de repente é a maneira de como o professor vai conduzir, eu consigo fazer um trabalho melhor com o quinto e sexto ano, eu acho que eles recebem melhor. O ensino médio, principalmente pra você trabalhar com dança, a não ser que você seja um bom professor de dança, eles ficam pro canto, parece que ficam meio tímidos.

F – E o que você encontra como facilidade e dificuldade para ensinar essas práticas corporais?

D – Pra mim é isso, é o fator idade.

F – Dificuldade?

D – Isso.

F – E a facilidade?

D – A facilidade também é a idade, pra mim, quanto menor o aluno, eu acho, pra mim... Parece que o aluno, pra mim, na minha prática, principalmente com a minha disciplina, por exemplo, quando eu apresento, estamos falando de arte, quando você apresenta um artista pro aluno, um aluno de quinta e sexta série, na minha opinião, ele recebe melhor: “Ah professora”, ele tem entusiasmo, ele quer conhecer, “Que legal, ele fez isso?”, já para os mais velhos eu acho que... “Ah é? Então tá!”.

APÊNDICE E – CODIFICAÇÃO DO PPP – CURITIBA

QUANTIDADE	CODIFICAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	SITUAÇÃO DO DOCUMENTO	FORMATO	ANO	QUANTIDADE DE DOCUMENTOS
1	PPP CWB 001	ALCINDO FANAYA JR, C E P/SURDOS-EI EF M P	COMPLETO	PDF	2011	1
2	PPP CWB 002	ALFREDO PARODI, C E-EF M	COMPLETO	PDF	2011	1
3	PPP CWB 003	ANGELO TREVISAN, E E-EF	COMPLETO	WORD	2011	2
4	PPP CWB 004	ANGELO VOLPATO, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2010	2
5	PPP CWB 005	BENEDICTO J CORDEIRO, C E-EF M N PROFIS	COMPLETO	WORD	2012	1
6	PPP CWB 006	CECILIA MEIRELES, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2011	1
7	PPP CWB 007	FRANCISCO ZARDO, C E PROF-EF M PROFIS	COMPLETO	WORD	2012	2
8	PPP CWB 008	GUIDO STRAUBE, C E PROF-EF M PROFIS	COMPLETO	WORD	2012	2
9	PPP CWB 009	GUILHERME PEREIRA, NETO E E-EF	COMPLETO	WORD	2012	2
10	PPP CWB 010	HELENA DIONYSIO, E E-EF	COMPLETO	WORD	2011	2
11	PPP CWB 011	JOAO BETTEGA, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2011	2
12	PPP CWB 012	JOAO DE OLIVEIRA FRANCO, C E-EF M	COMPLETO	PDF	2011	1
13	PPP CWB 013	JOAO PAULO II, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2011	2
14	PPP CWB 014	JOAO TURIN, C E-EF M	INCOMPLETO	WORD	2011	2
15	PPP CWB 015	JOSE FRESSATO, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2011	1
16	PPP CWB 016	LEÔNCIO CORREIA	COMPLETO	PDF	2011	1
17	PPP CWB 017	LAMENHA LINS, C E PRES-EM PROFIS	COMPLETO	WORD	2010	2
18	PPP CWB 018	MANOEL RIBAS, C E ED EM TEMPO INT-EF M	COMPLETO	PDF	2010	1
19	PPP CWB 019	MARIA BALBINA COSTA DIAS, C E PROFA-EF M	COMPLETO	PDF	2011	2
20	PPP CWB 020	NIRLEI MEDEIROS, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2010	2
21	PPP CWB 021	OLIMPIO DE SOUZA, C E PE-EF M	INCOMPLETO	WORD	2011	3
22	PPP CWB 022	PARANA, C E DO-EF M PROFIS	COMPLETO	WORD	2011	2
23	PPP CWB 023	RODOLPHO ZANINELLI, C E-EF M PROFIS	COMPLETO	WORD	2011	2
24	PPP CWB 024	SANTA CANDIDA	COMPLETO	PDF	2012	2
25	PPP CWB 025	SANTA FELICIDADE, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2012	1
26	PPP CWB 026	SANTO ANTONIO, E E-EF	COMPLETO	PDF	2012	2
27	PPP CWB 027	SEGISMUNDO FALARZ, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2011	1
28	PPP CWB 028	TIRADENTES, C E-EF M	COMPLETO	WORD	2010	3
29	PPP CWB 029	GABRIELA MISTRAL	INCOMPLETO	WORD	2012	2

APÊNDICE F – CODIFICAÇÃO DO PPP – MARINGÁ

QUANT.	CODIFICAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	SITUAÇÃO DO DOCUMENTO	FORMATO	ANO	QUANTIDADE DE DOCUMENTOS
1	PPP MGA 001	ADAILE M.LEITE, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
2	PPP MGA 002	ALBERTO J.BYINGTON JR,C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
3	PPP MGA 003	ALFREDO MOISES MALUF, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	PDF	2011	1
4	PPP MGA 004	APLICACAO PED.DA UEM, C DE - E FUND MED	COMPLETO	WORD	2011	3
5	PPP MGA 005	BRANCA DA MOTA FERNANDES, C E - E F M PR	COMPLETO	WORD	2011	1
6	PPP MGA 006	BRASILIO ITIBERE, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2012	1
7	PPP MGA 007	CAXIAS, C E DUQUE DE - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
8	PPP MGA 008	CEEBJA PROF.MANOEL R.SILVA - E FUND MED	COMPLETO	WORD	2011	1
9	PPP MGA 009	CEEBJA PROFA.TOMIRES M.CARVALHO - E F M	COMPLETO	WORD	2011	1
10	PPP MGA 010	DIRCE DE A.MAIA, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	PDF	2011	1
11	PPP MGA 011	ELVIRA B.DOS SANTOS, E E - E FUND	COMPLETO	WORD	2011	1
12	PPP MGA 012	FLORIANO, E E DE - E FUND	COMPLETO	WORD	2011	1
13	PPP MGA 013	GASTAO VIDIGAL, C E DR - E FUN MED PROF	COMPLETO	PDF	2011	1
14	PPP MGA 014	INSTITUTO DE ED.EST MARINGA-E F M N PROF	COMPLETO	PDF	2011	1
15	PPP MGA 015	IPIRANGA, E E - E FUND	COMPLETO	WORD	2012	3
16	PPP MGA 016	JOAO DE F.PIOLI, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2012	1
17	PPP MGA 017	JOAO XXIII, C E - E FUND MED	COMPLETO	WORD	2011	1
18	PPP MGA 018	JOSE G.BRAGA, C E DR - E FUND E MEDIO	COMPLETO	PDF	2012	1
19	PPP MGA 019	JUSCELINO K.OLIVEIRA,C E-E FUND MED PROF	COMPLETO	WORD	2011	3
20	PPP MGA 020	KENNEDY, C E PRES - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
21	PPP MGA 021	MARCO A.PIMENTA, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	3
22	PPP MGA 022	MARIA BALANI PLANAS, E E - E FUND	FECHADO			
23	PPP MGA 023	PARQUE ITAIPIU, C E DO - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2012	1
24	PPP MGA 024	RODRIGUES ALVES, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2012	1
25	PPP MGA 025	RUI BARBOSA, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
26	PPP MGA 026	SANTA MARIA GORETTI, C E-E FUND MED PROF	COMPLETO	WORD	2011	1
27	PPP MGA 027	SILVIO M. BARROS, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
28	PPP MGA 028	TANCREDO DE A.NEVES, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	PDF	2011	1
29	PPP MGA 029	TANIA V. FERREIRA, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	PDF	2012	1
30	PPP MGA 030	THEOBALDO M.SANTOS, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
31	PPP MGA 031	TOMAZ E.DE A.VIEIRA, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	PDF	2012	
32	PPP MGA 032	UNIDADE POLO, C E - E FUND MEDIO PROF	COMPLETO	WORD	2012	1
33	PPP MGA 033	VINICIUS DE MORAIS, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1
34	PPP MGA 034	VITAL BRASIL, C E - E FUND MEDIO	COMPLETO	WORD	2011	1