

LUCIMEIRE MONTENEGRO DE FREITAS

**O ENSINO DA DANÇA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-
MS: REALIDADE E CONTRADIÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL-
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO/ MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL
CORUMBÁ (MS)**

2011

LUCIMEIRE MONTENEGRO DE FREITAS

**O ENSINO DA DANÇA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-
MS: REALIDADE E CONTRADIÇÃO**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Social – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL-
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO/ MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL
CORUMBÁ (MS)**

2011

AGRADECIMENTOS

Não há como negar as transformações que me ocorreram através do contato com as pessoas que fazem e/ou fizeram parte de minha vida, as diversas relações estabelecidas contribuíram para minha formação. Inferimos no mundo e sofremos inferência do mesmo. Compartilhei minhas construções históricas e sociais com as constituições do outro, conseqüentemente, aquilo que fui ontem não é igual ao que sou hoje. Nesse processo de metamorfose vou me refazendo e percebo que estou em constante construção.

Quero agradecer á vocês por todas as diferentes maneiras que nos relacionamos, pelo olhar, imagens, toque, cheiros, sons, pelos gestos, pelas palavras ou simplesmente pelo silêncio. Por toda demonstração de carinho e apoio nos momentos difíceis, pela alegria demonstrada a partir das minhas vitórias.

Se tivesse que expressar as emoções vivenciadas ao concluir mais essa etapa em minha vida, com certeza elaboraria uma Dança, com as mais diversas possibilidades: planos baixos, médios e altos, explorando espaços diretos e indiretos, buscando tudo o que me for permitido, alternando entre peso leves e pesados, vez ou outra moderados; me esticando, dobrando, torcendo; seguindo o ritmo da música, mas, às vezes, sendo contrária a ela, seguindo meu ritmo, outras ainda, o ritmo do mundo, deixando o movimento fluir, mas algumas vezes tendo que me conter...

Experimentei muitas maneiras de me mover entre as diferenças e semelhanças enriquecedoras de nossas relações – cada pessoa com sua singularidade, com suas construções, significações, combinações, diferenças, misturas...

**

À família

Meus pais Lucio e Doralice, pelos sacrifícios, lutas, tristezas, alegrias e conquistas que partilhamos juntos. Obrigada pelo apoio e confiança e, principalmente, por acreditarem em mim; à minha irmã que mesmo longe esteve me incentivando a chegar ao fim dessa caminhada;

**

Ao Sandro, meu noivo querido,
que esteve sempre ao meu lado, obrigada pela força, pelo carinho e principalmente
pela compreensão nas minhas ausências;

**

À orientadora

À Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, por ter me aceitado como sua
orientanda, agradeço por ter partilhado comigo o desafio de realizar esta pesquisa,
instigando-me a fazer parte desse universo pesquisável.

**

Aos professores

Às professoras: Dra. Anamaria Santana da Silva e Dra. Lenira Rengel pelas
contribuições na banca de qualificação.

À professora Dra. Anamaria Santana da Silva pela leitura atenta do texto e ricas
contribuições no momento da defesa e, principalmente, pelo incentivo na minha
trajetória acadêmica antes mesmo de entrar no programa de mestrado.

À prof. Dra. Lenira Rengel pelas importantes sugestões, pela leitura crítica e sensível
na banca de defesa e, especialmente, por ter contribuído para minha decisão em
pesquisar essa temática, obrigada pelo carinho, respeito e interesse para comigo;

Aos professores (as) do mestrado: pelas importantes contribuições no desafio de me
tornar pesquisadora, em especial, Dra. Edelir Salomão Garcia; Dra. Ester Senna; Dr.
Hajime Takeuchi Nozaki; Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar; Dra. Ana
Lucia Espíndola e Dra. Nadir Zago.

Ao Prof. Me. Roney Morais, do curso de psicologia da UFMS – Câmpus do Pantanal,
pela generosidade e disponibilidade.

**

Aos amigos

José Gilberto, parceiro de dança e colega de trabalho por discutir comigo sobre linguagens, sentidos, significados, dança, enfim, tudo que conversamos, mesmo que nos intervalos das aulas de danças, nas viagens da “Oficina de Dança”, entre um evento e outro de nosso trabalho, foram significativos pra mim;

À Gillian Kilmair, meu primo, pela disponibilidade e cuidado em me auxiliar com a tabulação dos dados; bem como minha aluna Bruna que colaborou nesse processo.

Aos queridos: Terezinha Paula, Fernanda, Arlei G. Arruda, Sandriely e Geverson, meu “irmão postiço” de linha de pesquisa, vocês foram fundamentais para a construção desse trabalho;

Aos amigos que fiz no programa de mestrado;

Às amigas da dança Julia Aissa e Fanciella Cavalleri que me acolheram quando precisava estar em Campo Grande-MS;

À secretária do programa de mestrado do Campus de Corumbá-MS e amiga Cleidinha, sempre tão atenciosa com minhas solicitações;

À Heloísa Helena da Costa Urt, Diretora-presidente da Fundação de Cultura e Turismo do Pantanal, pela oportunidade e pela confiança;

À Joilson Cruz, que me conduziu nos primeiros passos no caminho da dança;

**

Aos queridos alunos da Oficina de Dança.

**

A todos os professores que passaram em minha trajetória formativa... Todos de alguma forma contribuíram para a minha constituição.

RESUMO

O referido trabalho teve como propósito conhecer a realidade do ensino de dança em Corumbá-MS, verificando de que maneira ocorre a mediação desse conhecimento no âmbito escolar. Portanto, foram realizados estudos teóricos, sobre Cultura, Arte, Criatividade e especialmente a Dança com enfoque na educação, que possibilitou o conhecimento de sua construção histórica e inserção no campo educacional. A compreensão de como a dança está configurada nos documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte e Diretrizes Curriculares Municipais de Corumbá-MS fez-se necessária com a intenção de proporcionar reflexões e aproximá-las da realidade encontrada. No campo empírico, elaborou-se ficha de identificação e caracterização do ensino da dança junto à equipe pedagógica de cada instituição, posteriormente, ocorreram entrevistas semi-estruturadas com professores indicados pela coordenação, que direta ou indiretamente trabalham com essa linguagem. O estudo foi desenvolvido em 12 escolas públicas da rede Municipal de Corumbá – MS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se apoia na abordagem sócio-histórica, tendo como principal referencial as ideias do russo Levi S. Vygotsky, buscando diálogos com autores que possuem estudos na área de Dança no contexto escolar como Marques (2007, 2008, 2010), Morandi (2006), Rengel (2006, 2010) e Strazzacappa (2006). A relevância desse projeto consiste em contribuir para que se tenha um panorama da referida linguagem artística nesse contexto social, ampliando o referencial dos estudos na área de dança como educação.

Palavras Chaves: / Dança / Escola / Documentos educacionais

ABSTRACT

The reported work had like purpose to know the reality of Dance Teaching in Corumbá-MS, verifying how occurs the mediation from this knowledge on the school ambit. Therefore, were realized theoretical studies, about Culture, Arts, Creativity and specially the Dance with the focus on education, that make possible the knowledge of its historical construction and insertion on educational field. The comprehensions that how the dance is configured on documents like: National Curriculum Parameter (in Brazil PCN) of Arts and Municipal Curriculum Guideline of Corumbá-MS made it necessary with the intention to provide reflection and approximate it to the reality found. On the empiric field, was elaborated an identification form and characterization of Dance Teaching with the pedagogical team of each institution, later occurred interviews semi-structured with teachers indicated by the coordination that directly and indirectly work with this language. The study was developed in 12 public schools from the Municipal Network of Corumbá-MS. It deals with a qualificative resource that supports itself on the approach historical-social, having as main reference the ideas of the Russian Levi S. Vygotsky, looking dialogues with authors that possess studies on the Dance area in the school context as Marques (2007, 2008, 2010), Morandi (2006), Rengel (2006, 2010) and Strazzacappa (2006). The relevancy of this project consist to contribute in order that get a panorama of the quoted artistic language in this social context, amplified the referential to studies in the Dance area as education.

Key Words: / Dance / School / Education Documents

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População de professores que atuam na área de Arte no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em 2010 na rede pública municipal de Corumbá-MS.	99
Tabela 2 - Caracterização do ensino de dança nas escolas rede Pública Municipal de Corumbá/MS.	112
Tabela 3 disciplinas ou programas em que o ensino da dança ocorre nas escolas da rede Pública Municipal de Corumbá/MS.	113
Tabela 4 - perfil dos professores que trabalham com a dança.	114

Sumário

LISTA DE TABELAS.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I.....	24
CULTURA, MEDIAÇÃO E ARTE	24
1.1 O que é cultura?.....	25
1.2 Cultura: Produto e construção do homem	26
1.3 Mediação cultural: reflexões a partir da teoria histórico-cultural.....	33
1.4 Arte para a humanização do homem.....	36
CAPITULO II	43
A LINGUAGEM ARTÍSTICA DA DANÇA E OS PROCESSO CRIATIVOS: O SUJEITO CONSTRUINDO O MUNDO E SE CONSTRUINDO.....	43
2.1 Relações entre sentidos e significados.....	44
2.2. Linguagem artística da dança: uma forma de se relacionar com o mundo	46
2.3. Corpo que dança, corpo que vive: superando a dicotomia entre corpo e mente	50
2.4 A formação dos processos criativos	55
CAPITULO III	61
A DANÇA NA EDUCAÇÃO.....	61
3.1 Que lugar ocupa a dança nos diferentes momentos históricos da educação brasileira especialmente no ensino de Arte?.....	62
3.2 A importância da dança na escola.....	74
CAPITULO IV.....	80
A DANÇA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.....	80
4.1 Currículo escolar: uma construção sócio-histórica	80
4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte	85
4.3 Dança nos Parâmetros Curriculares de Arte	89
4.4 Diretrizes Curriculares Municipais de Arte – DANÇA	93
CAPITULO V	97
A CONSTITUIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	97

5.1 Adentrando as escolas municipais de Corumbá-MS.....	109
5.2 O ensino da dança na rede municipal de ensino de Corumbá-MS.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
VII - APÊNDICE.....	137
APÊNDICE A – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE DANÇA –.....	138
APÊNDICE B - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE DESENVOLVEM O ENSINO DA DANÇA.....	139
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	142
APÊNDICE D-PEDIDO DE ANUÊNCIA.....	143
APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS.....	145
APÊNDICE F – ENTREVISTAS.....	146

INTRODUÇÃO

Os caminhos percorridos até a construção da pesquisa foram iniciados a partir de alguns fragmentos de minha experiência com a dança, apresentando através desses, o interesse construído pela problemática investigada. Percurso que se constitui não apenas pela vivência da linguagem artística da dança, como também pelas relações sociais estabelecidas durante minha trajetória de vida. Fatores essenciais para a constituição do meu modo de olhar, sentir, imaginar, criar, admirar e refletir sobre o mundo.

Escrever sobre dança me fez reportar ao histórico de toda minha vivência estética, que foi paulatinamente ganhando novos sentidos à medida que entrava em contato com diferentes maneiras de pensar essa linguagem artística. Os movimentos expressados na educação infantil, nas quadrilhas apresentadas nas festas juninas, depois no balé clássico, nas experiências com as danças contemporâneas, folclóricas e populares, ampliaram meu repertório de movimento e meu entendimento sobre a temática abordada.

A intenção inicial para a realização dessa pesquisa decorre de dois fatores: um deles está ligado a minha trajetória pessoal e profissional e o outro é decorrente da ausência de estudos sobre o tema proposto no estado do Mato Grosso do Sul-MS.

Tendo por base as idéias do psicólogo Levi S. Vygotsky (1896-1934), pode-se dizer que a Arte possibilita comunicação entre pessoas, estabelece relações pelo simples fato de ser produto humano. A música, a dança, a pintura, entre outras formas de expressão artística, possibilitam a construção de aspectos psicológicos tipicamente humanos, como a percepção, emoção, imaginação-fantasia.

As contribuições do referido teórico foram imprescindíveis nesse estudo, tanto pela forma de conceber a cultura, a arte e a constituição dos sujeitos, quanto em relação ao percurso metodológico adotado. Por meio de seus escritos foi possível perceber a importância da imaginação e da arte na formação infantil, tendo o entendimento de arte como produção/criação humana de base social e não o fruto da genialidade e/ou dom divino.

Nesse contexto, apresentarei aqui alguns aspectos da minha trajetória formativa, que podem ser considerados indícios para as escolhas que me levaram a optar pela investigação da dança na escola.

Começo a pensar e rememorar os caminhos que tracei na dança. Revisito o passado com o olhar que vem se constituindo através das interações com as pessoas que passaram e que passam em minha vida, como os professores, amigos, alunos, profissionais que conheci nos livros e que acabaram tornando-se mediadores através de seus escritos e/ou história de vida. “Nenhuma das representações e impressões que percebemos desaparece sem deixar vestígios, tudo parece conservar-se em algum ponto da esfera subconscientes e tornar a penetrar na consciência numa composição modificada”. (VIGOTSKY, 2004, p.186).

“Memória é um processo criador de elaborações de reações percebidas e alimenta todos os campos do nosso psiquismo”. (VYGOTSKY, 2004, p.195). Contar sobre o passado com os significados de hoje é atribuir novos sentidos aos fatos vivenciados. Recordar as experiências passadas não significa transpor exatamente tal quais acorreram, pois só se vive no acontecimento do concreto, da vida que é única, que não se repete.

Compartilho com o leitor essa viagem ao passado que vai se configurando como mostra de processo criativo. Pois, a atividade criadora não tem origem do súbito nem se localiza a um compartimento específico humano, mas surge lenta e gradualmente, de formas simples a outras mais complicadas adquirindo em grande etapa do seu crescimento uma expressão particular ligada a outras formas de nossa atividade, especialmente, a nossa experiência acumulada. (VYGOTSKY, 2009, p.15).

Escrever esse texto configura-se como exemplo de processo criativo, já que estou criando algo novo, através de associações e elaborações que vou tramando com base em experiências anteriores, construindo uma forma de olhar que pressupõe curiosidade, atenção, olhar e olhar de novo, conhecer significados e atribuir-lhes novos sentidos.

Reporto-me às experiências significativas com a dança. A primeira lembrança que me surge, encontra-se na época da pré-escola, realizada em 1985.

Lembro-me das músicas infantis que cantávamos sempre associadas a coreografias que a professora nos ensinava. Tínhamos simplesmente que copiar o que nos era transmitido – canção e coreografia – para que, em seguida, pudéssemos “reproduzi-las” nos eventos comemorativos da escola. Tal tarefa pode ser considerada como uma das primeiras construções de meu repertório de movimentos, e por mais que tentasse executá-los de maneira idêntica ao da professora, nunca seriam os mesmos.

[...] a fantasia da criança ainda não é diferenciada da sua memória. Ambas surgem da reprodução das reações e dos momentos que condicionam a sua fusão. Primeiro toda experiência da criança é de caráter instável, não formalizado nem elaborado e, conseqüentemente, toda reprodução será até certo ponto deturpada e imprecisa. Apesar de toda a boa intenção e da vontade, a criança não está em condições de reproduzir com exatidão todos os detalhes de sua experiência real. [...]. (VYGOTSKY, 2004, p.208).

Minhas primeiras experiências com ensino e aprendizagem da expressão artística da dança começaram nesse contexto escolar. Um fator importante a considerar foi justamente o despertar de sensações agradáveis ao recordar esses momentos. “Nossa memória retém com mais freqüência os elementos coloridos por uma reação emocional positiva. Nisso parece manifestar-se a aspiração biológica do organismo de reter e reproduzir vivências relacionadas ao prazer”. (VYGOTSKY, 2004, p. 332).

Depois que passei a cursar o ensino fundamental, raramente a música e a dança fizeram-se presentes, os movimentos (ou a educação do movimento) agora tinham outra direção, permanecer em carteiras individuais e todos enfileirados de frente para o quadro negro. Quanto menos os alunos se movimentassem melhor para o professor ensinar, imagino que inicialmente foi um processo difícil para todos os outros alunos, assim como foi para mim, afinal, sair da sala da educação infantil, onde a ludicidade se fazia fortemente presente e passar para outra realidade, onde os movimentos deveriam ser contidos, não poderia ser tarefa fácil.

Talvez pela rigidez exigida em sala de aula, ao bater o sinal para o recreio corríamos, como se nos libertássemos daquela estagnação para brincar no pátio, gangorras, balanços, amarelinha, pular elástico. Brincadeiras e jogos eram considerados apenas como momentos de lazer. Uma das poucas exceções em que a dança aparecia, era na festa junina da escola.

Descrevo aqui minhas impressões que foram ganhando significado através das associações que faço com a visão de mundo que venho construindo até o presente momento. "Não existe nenhuma reprodução exata da experiência passada, não há lembranças absolutamente precisas, a reprodução sempre significa certa elaboração do percebido e, conseqüentemente, certa deformação da realidade." (VYGOTSKY, 2004, p. 200).

Tomo emprestado as palavras de Marques quando nos fala que a escola formal brasileira "está fundada em valores que há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético sistêmico, corporal, intuitivo". (2007, p18). A idéia do "não movimento" ainda é noção de disciplina. Quanto menos os alunos se movem, mais disciplinados são.

Em 1992 passei a cursar a quinta série¹ (ensino fundamental) na Escola Estadual Dom Bosco. No intervalo das aulas, eu e minhas amigas espiávamos os ensaios dos grupos que realizavam espetáculos de dança no anfiteatro da escola. Considerei linda a apresentação, pois nunca tinha visto algo parecido. As meninas dançavam nas pontas dos pés e pareciam tão leves como se fossem pássaros ou fadas.

[...] a emoção estética se baseia em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. (VYGOTSKY, 2004, p. 333).

Ouvir ou presenciar uma impressão externa faz com que o próprio receptor construa e crie o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações. Quando o espectador interpreta aquilo que vê, seja um objeto ou uma ação, é resultado do trabalho inteiramente do psiquismo do receptor. É necessário relacioná-las com significados já internalizados e interpretá-las de modo que lembre alguma imagem ou sensação já conhecida, um complexo trabalho de memorização

¹ Com a reestruturação da Lei 11.274/2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. A Educação Infantil também sofreu alterações, pois, passou a compreender o atendimento de crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses de idade em duas etapas, em creches de 0 a 3 anos e em pré-escolas de 4 a 5 anos e 11 meses. (BRASIL, 2006).

e associação de pensamento para entender e dar significado àquela impressão externa. Esse trabalho foi chamado por Vygotsky (2004, p. 334) de Síntese Criadora Secundária, porque requer de quem percebe a reunião em um todo e a sintetização dos elementos dispersos na totalidade artística.

Hoje consigo entender que ao interpretar algo visto pela primeira vez, tinha que associá-lo a algum objeto que já fazia sentido pra mim – os já conhecidos “pássaros e fadas”, fazendo relação com o novo, que eram as bailarinas e suas movimentações. Esse momento foi marcante em minha infância, pois levou-me a solicitar aos meus pais que me matriculasse nas aulas de balé clássico.

Entretanto, em Corumbá-MS (1989) o ensino de balé só acontecia em locais privados e o valor das aulas não cabia no orçamento da minha família. Porém, para minha realização, essa situação não durou muito, já que a escola em que eu freqüentava passou a oferecer aulas de dança, o que se tornou um marco na cidade – uma escola pública iniciava o ensino da dança como atividade extracurricular.

Naquele momento não se falava em dança como parte do currículo escolar, entretanto, o espaço utilizado era a própria escola. Permaneci durante todo o ensino fundamental e médio dentro de um grupo de dança que se apresentava em todos os eventos escolares internos. Foi dessa maneira que eu comecei a ter minha primeira experiência com a dança decodificada, na qual o domínio de movimentações prontas e definidas são essenciais e com pouco espaço para inovações.

Minhas ideias sobre dança transformaram-se. Não eram tão somente aquelas apresentadas em festas juninas, mas começava um novo olhar com repertórios de movimentos definidos, passos codificados pautados na reprodução e repetição a fim de chegar a um movimento tecnicamente perfeito. Nesse momento passei a aceitar apenas essa modalidade como dança.

Em meu caminho constatei que minha visão em relação a linguagem artísticas da dança foi gradativamente significativa e ganhando novos sentidos.

Nesse período surgiu o “Projeto Oficina de Dança”, que considero como divisor de águas na minha vida e na história da dança em Corumbá-MS.

A oficina de dança foi criada em 1999, idealizada pelo mesmo professor que iniciou o movimento de dança na escola Dom Bosco, Joilson Silva da Cruz.

Atualmente, caracteriza-se como projeto social subsidiada pela Prefeitura Municipal de Corumbá-MS, através da Fundação de Cultura e Turismo do Pantanal, com objetivo de oferecer atividade artística da dança a crianças e adolescentes da comunidade corumbaense.

Presenciei o nascimento desse projeto, primeiro como aluna e posteriormente como professora. No início, o coordenador pesquisava danças folclóricas da região, o que acabou resultando em coreografias levadas ao som de músicas regionais sul-mato-grossense, com ênfase nas belezas da fauna e da flora do pantanal bem como nos hábitos pantaneiros. Dentre as melodias as polcas paraguaias também apareciam, pois são constantemente presentes nos festejos pantaneiros. Começamos a dançar o cotidiano das pessoas que viviam nas regiões ribeirinhas: pescadores, peões, boiadeiros, mulheres pantaneiras Todos os figurinos com pinturas referentes às belezas naturais e culturais de nossa região.

Dançar as nossas raízes contribuía para constituição de nossa identidade. Conhecer a história de nosso estado e de nossa cidade foi fundamental para conhecer nossa cultura e nos construirmos como grupo e indivíduos.

Identidade é a denominação dada às representações e sentimentos que o individuo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre si mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal) atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si. (BOCK, 2002, p. 145).

A consciência que o homem tem sobre si mesmo, ou seja, a sua identidade não é estática, mas sim o oposto disso, pois ela acompanha o movimento de mutação do ser humano que se transforma a cada nova relação com o mundo social.

O mergulho nessa realidade que estava sendo descoberta nos levou ao encontro do Siriri², dança considerada como a genuína quadrilha pantaneira,

²O siriri é dançado por homens, mulheres e crianças, em roda ou fileiras formadas por pares que se movimentam ao som da viola de cocho, do ganzá e do mocho (banco de madeira revestido de couro de boi). A coreografia, muito variada e carregada de significados, segue a música e tenta traduzirem movimentos as mensagens simples e alegres. (SANTOS, G. 2009, p.8).

Marlei Sigríst, pesquisadora da UFMS, em um mapeamento das danças folclóricas e regionais, dividi o estado em três regiões de influências e características culturais diversas, cada uma com suas peculiaridades. Uma delas é o pantanal onde aparece o cururu e o siriri, expressões de origem, cuiabana e que remontam a formação de Corumbá no decorrer do século XVIII. (ROSA, 2009 p.42).

executada ao som da viola-de-cocho³ e outros instrumentos artesanais. Manifestação que era constante nos encontros comemorativos – festas de santos e outras tantas – dos mais antigos, principalmente os de origem rural, hoje é realizada particularmente na parte mais tradicional dos festejos do Banho de São João em Corumbá-MS. O dançar do Siriri é uma tradição realizada nas casas dos festeiros devotos de São João, mas que estava desaparecendo, pois só os mais antigos davam os passos do Siriri.

Através da Fundação de Cultura, conseguimos reunir um grupo de Cururueiros⁴ que ensinou a movimentação desta dança. Foi emocionante esse encontro de gerações, considerado como resgate de nossa história que se perderia caso não fosse mediada.



Dançando o “Siriri” nas margens do rio Paraguai. FOTO: Pedroso (2011).

Durante a aprendizagem do Siriri, lembro-me de fazer alguns passos com as pontas dos pés esticados, o que provocou inquietação na senhora que ensinava a dança. Não sabia ela que eu havia passado pela experiência do balé clássico e que

³ Instrumento musical singular e especial em relação à forma e a sonoridade. Encontrada em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, costuma acompanhar-se de ganzá em tamborim ou mocho. Integra o complexo musical, coreográfico e poético do cururu e do siriri, cultivado por segmentos das camadas populares como diversão ou devoção a santos católicos. (VIANNA 2005, p.53).

⁴É um folgado típico dos homens. O cururu consiste em, no mínimo, dois cantadores, sempre do sexo masculino: um tocando a viola de cocho e o outro o ganzá, ou os dois tocando viola. (SANTOS, G. 2009, p.8). Em Corumbá-MS, geralmente é realizada nas festas juninas, na subida do mastro de São João.

durante alguns anos meus pés foram condicionados a permanecerem esticados assim que saíssem do chão. Como tentar reproduzir aquilo que não foi minha vivência? Era necessário entender o contexto da dança, seus significados e suas razões de acontecer para que a mesma pudesse fazer sentido.

Aprender uma dança significa antes de tudo literalmente incorporar valores e atitudes. A compreensão, a experiência e o olhar crítico podem transformar relações ingênuas que geralmente ocorrem no aprendizado de repertórios de dança. (MARQUES, 2007, p.39).

Dessa maneira descobrimos que as movimentações do “Siriri” estavam ligadas às brincadeiras de roda realizadas nas fazendas do Pantanal. A dança estava ganhando novo sentido, novas informações e vivências que entrariam em relação com o que já existia em mim. Passei a enxergar beleza no que os senhores me apresentavam e o siriri se tornou parte de minha constituição.

[...] aprender danças populares de diversas regiões do Brasil, assim como danças populares de outros países, nos introduz em modos de ver, pensar e agir corporalmente em sociedade que muitas vezes são desconhecidas para nós. O importante é que reconheçamos e identifiquemos estes valores ao contextualizarmos essas danças e, principalmente, que abramos caminhos para escolhas pessoais responsáveis por parte dos alunos em relação a elas. (MARQUES, 2007, p. 45).

Mesmo com todas as informações possíveis a respeito dessa manifestação artística, nunca teríamos a mesma maneira de dançar como acontecia nas fazendas durante a época desses senhores. Vivemos outro contexto, outra realidade, e essa informação internalizada passa por um processo de associação e elaboração com aquilo que já existe em cada indivíduo que por sua vez tem vivência única e singular.

Nesse período já estava trabalhando com o ensino de Dança para crianças no Projeto Oficina de Dança da Fundação de Cultura do Pantanal. No início não sabia nem por onde começar. Ensinava os passos decodificados do balé, aliado a danças regionais que estava experimentando como aluna, criava coreografias para apresentação baseado no que eu já tinha em minha gama de informações. Esse processo foi de nova significação da dança e conseqüentemente em construção de minha identidade.

O referido projeto foi crescendo gradativamente e profundas transformações ocorreram. Foram realizados investimentos tanto na estrutura física, proporcionando

uma quantidade maior de atendimento à população de Corumbá-MS e região (Ladário-MS e Bolívia) quanto na qualificação do ensino.

Com o crescente apoio a qualificação dos professores (com cursos e oficinas na área), passei a ter contato com outras pessoas, outros profissionais, assim como professores que vinham de outras cidades e/ou estados ministrar cursos na Oficina de Dança com diferentes maneiras de pensar a dança. Nesse âmbito tive oportunidade de ter o primeiro contato com as chamadas Danças contemporâneas⁵ ministrada pela professora Cláudia Paiva Lacerda. Essa interação com ela revirou-me as idéias provocando reflexões referente a maneira como vinha trabalhando o ensino da dança e criando coreografias, estava conhecendo novas possibilidades além dos passos decodificados do balé e das danças regionais. Experimentei uma dança que não exige padrões, e não tem como objetivo vencer os limites do corpo a qualquer preço, mas sim respeitá-los percebendo as diferenças de cada bailarino. Ela permaneceu dois anos em Corumbá, o que favoreceu estudos de como trabalhar a criatividade dos alunos nas aulas de dança. Explorávamos diferentes formas de movimentação participando da criação coreográfica, que por sua vez não era somente dela, mas de todo grupo e de todos que internalizamos durante nossa trajetória pessoal.

Outros profissionais da dança passaram pela minha vida, cada um deixando uma marca especial, até aqueles com quem eu discordava foram fundamentais para meus questionamentos sobre o ensino da dança. Estar no meio de vivências estéticas e participar de eventos artísticos instigaram-me no estudo desse universo. O contato com alunos e professores de danças, bem como a formação acadêmica e todo o contexto histórico e social vivenciado, foram essenciais na construção de minha visão de dança.

Concomitante ao trabalho na área artística, graduava-me em Psicologia, o que me oportunizou verificar os benefícios que a dança propiciava, dentre eles o que mais me chamou a atenção foi a possibilidade de contribuir para a formação de

⁵ Na dança contemporânea, todas as técnicas – modernas, clássicas, populares – são utilizadas, dependendo apenas do que o artista escolher. Não existe hierarquia, quer dizer, não há figura de uma “estrela”, bailarinos ou dançarinos de nível intermediário e depois o corpo de baile. Todos têm a mesma importância. [...] A dança contemporânea é provocadora no uso dos espaços. Ela pode acontecer em praças, prédios, paredes, tetos, lajes, galerias de arte, entre tantos outros lugares. (RENGEL, LANGENDONCK 2006, p. 63).

indivíduos críticos, reflexivos e criativos, e não simples reprodutores de movimentos prontos elaborados pelo professor.

Passei a entender a criatividade como aspecto fundamental ao desenvolvimento infantil e como as atividades artísticas contribuíam para isso, pois iniciava meus estudos sobre Vygotsky na disciplina de psicologia social, teórico que mais tarde iria me aprofundar para desenvolver essa pesquisa.

Existe uma utilidade psicológica na educação da criação infantil; observar, ouvir e sentir prazer não é um trabalho psíquico tão simples, é necessária uma aprendizagem especial. Segundo Vygotsky (2004, p. 351), esse deveria ser o objetivo principal e o fim da educação geral - Ampliar ao máximo os âmbitos das experiências pessoais, estabelecendo contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética que deve sempre ter em vista a incorporação da criança à experiência estética (dança, música teatro, etc...) da sociedade humana.

Diante disso, começava minhas inquietações sobre o ensino da Dança, uma delas era o que deveria ser ensinado aos alunos nas aulas de dança, apenas elaborar coreografias com o objetivo de apresentação cênica e mostrar o virtuoso e o sincronismo dos movimentos seria uma opção, porém, o sentido da dança na minha concepção já havia se transformado e era muito maior que isso. Pude perceber a suma importância dessa linguagem artística para a constituição do sujeito. Se a intenção era contribuir de forma significativa para formação das crianças, não poderia mais ensinar dança da maneira que vinha desenvolvendo.

Esses questionamentos me conduziram ao curso de pós-graduação em Arteterapia⁶ na cidade de Campo Grande-MS, pois buscava um elo entre a Arte e a Psicologia para a compreensão dos aspectos psíquicos da criatividade. A atividade

⁶ A Arteterapia vem sendo considerada uma modalidade terapêutica com características próprias, abarcando em si algumas distinções técnicas e conceituais, diferenciando-se através de duas linhas de atuação: arte como terapia (*art as therapy*) e arte psicoterapia (*art psychotherapy*). Na primeira delas, o foco principal da terapia está no processo artístico. Na segunda vertente, os recursos artísticos são utilizados amplamente durante o processo psicoterapêutico, acrescentando a via imagética e pictórica na comunicação entre paciente e psicoterapeuta. Nessa segunda linha de atuação, o fazer arte ocorre dentro de um enquadre psicoterapêutico específico, seguindo princípios, técnica, embasamento teórico e objetivos que visam fundamentalmente o desenvolvimento emocional do indivíduo, repercutindo na ampliação de potencialidades criativas. (ANDRADE, 2000 apud VASCONCELLOS e GIGLIO 200, p. 377).

artística já não era presente apenas nas aulas de dança, mas também passou a fazer parte de meu atendimento clínico voltado ao público infantil. Passei a utilizar expressões artísticas no processo psicoterapêutico.

Para me aprofundar nos estudos sobre a dança, inscrevi-me em outro curso de especialização, dessa vez em “Dança”, onde cursei apenas dois módulos, História da Dança e Danças Brasileiras isso porque obtive êxito na seleção do Programa de Mestrado de Educação Social da UFMS/ Câmpus do Pantanal em 2009.

Essa trajetória de muitas tentativas, erros, acertos e inúmeras inquietações me levaram ao Mestrado. Por meio das disciplinas e nas relações com os professores, meu projeto inicial foi sendo lapidado. Uma das modificações ocorridas foi o *lôcus* da pesquisa até então definida para ser realizada no Projeto social “Oficina de Dança”; entretanto, durante as disciplinas oferecidas pelo programa de mestrado, pude perceber que estava envolvida em demasia com a instituição, o que certamente influenciaria os resultados. Em virtude disso, minha atenção voltou-se à escola regular, que acabou por tornar-se meu foco de pesquisa.

Para pensar a dança na escola foi fundamental ter a percepção das condições em que ela vem sendo produzida, nos sujeitos que a produzem e na finalidade com que é criada. Diversas questões foram emergindo no processo de aprendizagem e constituição desta pesquisa, como por exemplo: Como o ensino da dança vem sendo desenvolvido nas escolas, e se de fato ele acontece. Quem seriam as pessoas que trabalham com a dança na escola? As aulas se limitam a reprodução de passos? Ou eles contextualizam o ensino fazendo dele algo significativo?

Buscando identificar como professores e alunos dialogam com e através da Dança no ambiente escolar, foi necessário compreender a proposta de ensino da Arte, especialmente a Dança, nos documentos educacionais para, posteriormente, verificar sua utilização nas escolas Municipais de Corumbá-MS.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71⁷ (LDB) e de suas leis complementares, a Arte foi incluída no currículo

⁷ 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 ... (BRASIL, 1971).

escolar com o nome de educação artística e nesse momento era considerada somente uma atividade escolar, e não uma disciplina curricular.

Com a reformulação da LDB - 9394/96⁸ e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, a Arte passa a ser considerada componente curricular obrigatório.

Nesse âmbito, a dança é sugerida como parte integral da educação em Arte, e segundo Marques (2007, p.66) mesmo assim, quando essa linguagem artística se faz presente nas escolas, na maioria das vezes é encarada como produções e reproduções de repertórios apresentados em festas de fim-de-ano.

Propus-me então a realizar uma pesquisa tendo por base as seguintes questões: Qual a formação dos profissionais que trabalham a linguagem da dança no contexto escolar? De que forma vem ocorrendo este ensino nas escolas municipais de Corumbá-MS?

O objetivo central deste estudo é conhecer o lugar que a dança ocupa nas instituições escolares de Corumbá-MS, e como é realizada a mediação desse conhecimento neste ambiente.

Para alcançar tais objetivos, organizar-se-á um capítulo inicial referente a revisão de literatura, tomando como base os escritos de Vygotsky e autores de fundamentação teórica sócio-histórica que auxiliaram na reflexão acerca dos temas: Cultura, Mediação e Arte; Enveredar-me por essa trajetória do sensível tornou-se imprescindível tanto para discutir a importância da arte na formação dos indivíduos, especialmente a dança, como para obter uma melhor compreensão da construção dessa formação.

A compreensão da dança enquanto linguagem artística, produto do trabalho humano socialmente construído nas relações com o outro, o entendimento de corpo não fragmentado e a importância da criatividade imaginação/fantasia no processo de desenvolvimento infantil serão abordadas no segundo capítulo.

⁸ “Art. 26- 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).

O terceiro capítulo permitirá identificar a importância da dança na escola e que lugar ela ocupou nos diferentes momentos históricos da educação brasileira, especialmente no ensino de Arte.

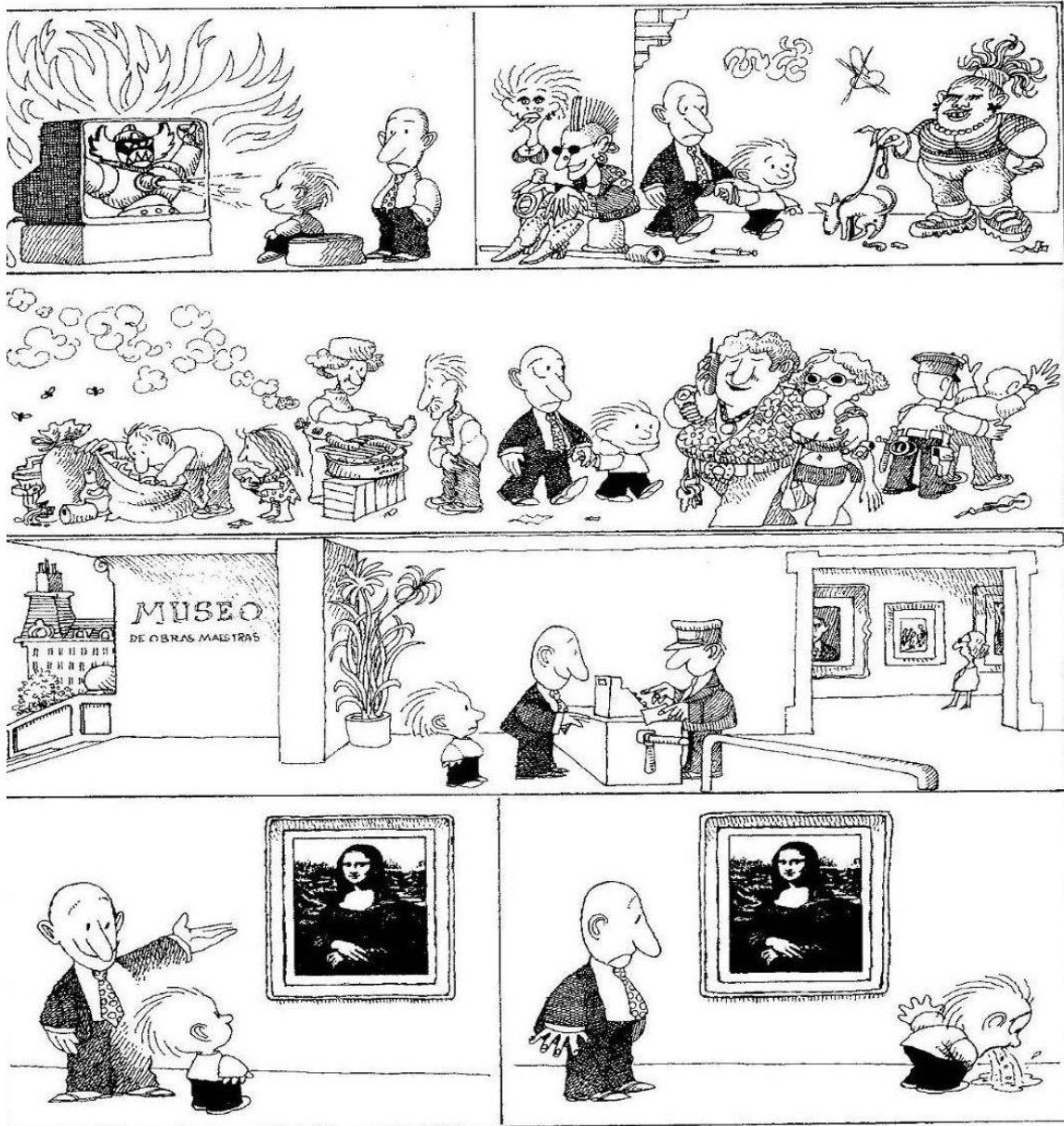
Foi necessário escrever um capítulo com questões referentes ao currículo escolar e a inserção da dança nos documentos educacionais: Parâmetros Curriculares de Arte e as Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Corumbá-MS. Essas informações estão presentes no capítulo quatro.

Elaborou-se o quinto capítulo com a sistematização do trabalho empírico. Nesse espaço foram tecidos os fundamentos metodológicos orientadores da pesquisa, seguido do processo de escolha e delimitação do campo e dos sujeitos pesquisados. Também consta a análise dos dados, a partir das fichas de caracterização do ensino da dança, o perfil dos profissionais que desenvolvem seu ensino e as discussões e reflexões decorrentes das entrevistas com os profissionais que desenvolvem a dança nas escolas municipais de Corumbá-MS.

Para finalizar o trabalho, apresentam-se nas considerações finais novos questionamentos que surgiram decorrentes deste trabalho. Assim, durante todo o processo que antecedeu a escrita deste texto, foi dado os primeiros passos para me tornar pesquisadora e me aprofundando cada vez mais na busca de um ensino de dança que faça sentido para o aluno. No encontro de um aprofundamento teórico pude perceber que minhas memórias estéticas encontram-se o tempo todo em construção.

CAPITULO I

CULTURA, MEDIAÇÃO E ARTE



(QUINO, 2010)

Neste capítulo serão apresentadas discussões relacionadas à Cultura, Mediação Cultural e Arte sob a ótica da teoria histórico-cultural, que dará suporte ao entendimento da significação da dança construída na pesquisa.

Ao procurar uma concepção de Cultura que orientasse este trabalho, verificou-se uma ampla e variedade semântica, com diferentes significados que lhe foram atribuída e, para a sistematização da pesquisa, inicialmente, deteve-se a mencionar apenas alguns deles sem a pretensão de dar conta de todo esse debate, por não configurar-se como foco do trabalho, porém, faz-se necessário aprofundar e assumir uma concepção de cultura, pois, uma das formas de compreender a dança, assim como as demais manifestações artísticas, é como um dos sistemas de significação da cultura, através dos quais os indivíduos se relacionam. E ainda mais por ser elemento fundamental para o entendimento de mundo e de homem, sob a ótica da teoria Histórico Cultural.

Como referencial aqui adotado, a compreensão de cultura apoia-se nas obras de Vygotsky, que em articulação com outros autores possibilitarão a compreensão dos significados em relação à temática aqui delimitada.

1.1 O que é cultura?



QUINO, 2010.

Frequentemente escuta-se relatos de pessoas que se referem à cultura como algo inerente ao conhecimento, à ampla e variada instrução adquirida pelos estudos, e por outro lado, consideram aqueles que não tem contato com a leitura, artes, história, etc, como desprovidos de cultura. O termo cultura pode ser estudado

por diferentes olhares, como o sociológico, antropológico, filosófico, biológico, entre outros.

Buscando a etimologia da palavra Cultura encontramos que a mesma vem do latim “*cultura*”, que significa cultivar o solo, arte ou maneira de cultivar a terra.

Alfredo Bosi, em entrevista à revista Cultura e Extensão da USP, nos auxilia na compreensão desse conceito e reporta-se ao primeiro significado da palavra cultura na tradição romana.

Inicialmente, a palavra cultura significava, rigorosamente, “aquilo que deve ser cultivado”. Pois era um modo verbal que tinha sempre alguma relação com o futuro; tanto que a própria palavra tem essa terminação – *ura*, que é uma desinência de futuro, daquilo que vai acontecer, da aventura. As palavras terminadas em – *uro* e – *ura* são formas verbais que indicam projeto, indicam algo que vai acontecer. Então a cultura seria, basicamente, o campo que ia ser arado, na perspectiva de quem vai trabalhar a terra. (BOSI, 2010).

Segundo Bosi, esse significado durou até os romanos conquistarem a Grécia. A cultura grega, com sua arte e a filosofia, foi de suma importância para o desenvolvimento da cultura romana, e os gregos possuíam uma palavra para o desenvolvimento humano que era *Paidéia*, cujo significado é o conjunto de conhecimentos que se devia transmitir às crianças – *paidós*.

Já os romanos não possuíam nenhum termo que tivesse o mesmo significado. Mas, conhecendo a palavra *paideia* e não querendo usá-la porque era uma palavra estrangeira, passaram a traduzi-la por cultura. Sendo assim, a palavra cultura passou do significado puramente material relacionado à vida agrária para um significado intelectual, moral, que significa conjunto de idéias e valores.

1.2 Cultura: Produto e construção do homem

Cultura é um dos elementos basilares para a compreensão de mundo sob a ótica da teoria Histórico Cultural. Em seus escritos, Vygotsky não se deteve a elaborar uma definição precisa do que compreende por cultura, mas é possível aferir o que tal autor compreende em relação a esse conceito. O referido termo foi introduzido por ele ao discutir o desenvolvimento e formação das características tipicamente humanas, determinadas histórica e culturalmente.

Nos pressupostos Vygotskyanos, As “funções psicológicas”, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação, não são inatas e nem são meras influências do meio externo, mas dependem do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana, que resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural.

O teórico em referência buscou: “caracterizar esses aspectos do comportamento, elaborando hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida do indivíduo.” (VYGOTSKY, 1998, p. 21).

De acordo com Oliveira (2010) Vygotsky postulou quatro planos genéticos de desenvolvimento que, juntos, caracterizariam o funcionamento psicológico do ser humano.

Um deles é a filogênese que se diz respeito à história de uma espécie animal. Todas as espécies animais têm uma história própria e essa história da espécie define limites e possibilidades de funcionamento. Portanto, tem coisas que homem pode fazer e outras não; são as condições biológicas da espécie.

Outro plano genético que Vygotsky descreve é a ontogênese, que significa o desenvolvimento do ser de uma determinada espécie. Existe um caminho a ser percorrido pelo homem que é nascer, crescer, reproduzir-se e morrer, num ritmo determinado de desenvolvimento, com certa sequência. A ontogênese e filogênese são de natureza biológica, que dizem respeito à pertinência do homem à espécie.

O terceiro plano genético postulado é o chamado sociogênese, que é a história da cultura onde o sujeito está inserido, as formas de funcionamento cultural que interferem e que definem de certa forma o funcionamento psicológico. Nesse plano, verificam-se dois aspectos: Um deles é que a cultura funciona como um alargador das potencialidades humanas. O homem cria instrumentos ampliando suas habilidades, um exemplo disso é o fato de que o homem não voa, não existe nele características naturais que o permitam voar, porém o homem cria instrumentos - neste caso o avião - para satisfazer suas necessidades, e então dessa maneira ele pode voar. Outro aspecto fundamental da história cultural é como cada cultura organiza o desenvolvimento de um jeito diferente. Por conta disso, a passagem

pelas fases do desenvolvimento é compreendida de distintas formas pelas diferentes culturas.

Para finalizar, aponta a microgênese, que se refere ao aspecto mais específico do desenvolvimento. Cada fenômeno psicológico tem sua própria história. A microgênese reside entre o “não saber” algo e o “saber”. Cada pequeno fenômeno tem a sua história, e como ninguém tem uma história idêntica ao do outro, é aí que vai aparecer a construção da singularidade de cada pessoa e, conseqüentemente, a heterogeneidade entre os seres humanos. Os fatos na história de cada um que vão definir a singularidade a cada momento da vida do sujeito.

De acordo com Pino, (2000, p.51) a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, colocadas por Vygotsky, não implica em aniquilamento das funções biológicas com o surgimento das funções culturais, mas as funções biológicas adquirem novas maneiras de existência, onde elas são incorporadas na história humana.

Do ponto de vista do enfoque histórico cultural do psiquismo humano elaborado por Vygotsky, o ser humano se constitui enquanto humano através de suas experiências vividas e nas relações e interações com o outro. O homem aprende a ser humano nas relações estabelecidas socialmente e participando enquanto sujeito ativo. O ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. (REGO, 2008, p.42).

Para Vygotsky, viver em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico a ser humano. Em sua concepção, a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas como os reflexos e atenção involuntária presentes em todos os animais. Entretanto, com o aprendizado cultural, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas como a consciência e o planejamento, sendo características exclusivas do ser humano. “O aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 99).

Segundo Vygotsky (2004, p. 41), há muitas semelhanças entre o comportamento dos animais e do homem,

(...) pode-se dizer que o comportamento do homem surge nas raízes do comportamento do animal. (...) Entre outras coisas, os instintos e emoções, as formas hereditárias de comportamento são tão semelhantes nos animais e no homem que sugerem, sem dúvida, uma fonte comum para sua origem.

Entretanto, existe uma diferença do ponto de vista dos reflexos condicionados, onde todo comportamento e experiência do animal podem ser reduzidos a reações hereditárias e a reflexos condicionados, o que não pode ser igualado ao comportamento do homem.

Antes de mais nada, no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas. O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência esta consolidada e é transmitida por herança física. (VYGOTSKY, 2004, p. 41- 42).

O homem usa na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmitem por hereditariedade. O homem tem história, e essa experiência histórica, que não é hereditária, mais sim social, difere do animal.

Leontiev, em seu texto "O homem e a cultura" (1978) defende que o homem tem uma origem animal, mas ao mesmo tempo, ele se diferencia dos seus antepassados animais, porque se humanizou através da vida em sociedade, na sua organização e na base do trabalho. Isso o modificou de sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que está submetida às leis sócio-históricas e não às leis biológicas. (LEONTIEV, 1978, p. 262).

O autor acima sustenta que não quer pôr fim à ação das leis da variação e da hereditariedade, ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança, pois o homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p.263).

A concepção de desenvolvimento, proposta por Vygotsky, parte do pressuposto básico de que as "funções psicológicas superiores" são de origem social e de natureza cultural. Isso quer dizer que, se o fato de pertencer à espécie habilita geneticamente o novo ser humano a adquirir essas funções, sua aquisição

só ocorre pela sua convivência no meio social-cultural dos homens, reconstituindo em si o que já faz parte deles.

Portanto, a forma de sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, sendo, então, completamente diferente do que acontece no mundo biológico; o homem busca várias formas de materializar as relações sociais que resultam na organização social. Estas formas de sociabilidade humana integram os componentes chamados produções culturais. É nesse âmbito que se percebe a dança como uma das produções culturais criadas pelo homem.

Com isso pode-se dizer que Vygotsky, ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, não está propondo o dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das funções culturais, mas sim adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Dizer que o desenvolvimento humano é cultural é o mesmo que dizer que o desenvolvimento humano é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza.

Pino (2005a) afirma que, mais do que uma posição sobre o assunto, Vygotsky dá um posicionamento sobre a origem da cultura: "Cultura é, simultaneamente, o produto da vida social e da atividade social dos homens". Com essa afirmação Vygotsky concebe Cultura como uma "produção humana" possuindo duas fontes simultâneas: "a vida social" e a "atividade social do homem". Ou seja, para ele, cultura é um conjunto de obras humanas, e que entre ela e a natureza existe uma linha divisória que ao mesmo tempo as separa e as une, pois essa linha passa pelo homem que é, simultaneamente, obra da natureza e agente da sua transformação. (PINO, 2005 a, p. 18).

Lembrando que a matriz epistemológica de Vygotsky é o materialismo histórico dialético, Pino (2000, p. 54) nos remete a pensar que no primeiro caso, compreende-se cultura como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que identificam uma determinada sociedade, e no segundo caso, é entendida como produto do trabalho social, a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais) a qual tudo aquilo que não é dado pela natureza, é obra do homem. Entretanto, a natureza da

cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana.

O homem durante toda sua história criou objetos, rituais, idéias, ciência, símbolos, religiões, arte, dança, tudo para satisfazer suas necessidades, transformando o mundo material e se transformando. Nesse processo, todas as possibilidades humanas de ser e estar no mundo, conquistadas ao longo da história do homem, estão depositadas em objetos.

Vygotsky apresenta que o desenvolvimento destas capacidades que o tornam humano se dá a partir da combinação entre o uso do instrumento (de trabalho) e do signo (atividade psicológica). Vygotsky chamou esse processo de internalização. Segundo o autor:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

De acordo com Pino (2005b), a escolha deste termo “internalização” não foi muito feliz, pois o que ele significa não traduz o sentido atribuído pelo autor ao processo assim denominado. Entretanto, o que é "internalizado" não são ações nem coisas, mas sim as suas significações.

Leontiev (1978, p. 265) traz a explicação de como essas características que são humanas passam de geração a geração, já que elas não podem fixar-se na herança genética. De acordo com ele, é pelo trabalho, entendido como emprego de energia humana para a transformação intencional da natureza, que os homens se colocam nos objetos, humanizando-os. Qualquer objeto que esteja no mundo material ou intelectual são todos frutos da intervenção do homem.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Por meio de sua atividade sobre o mundo material, o homem se humaniza e humaniza o mundo, ou seja, ao mesmo tempo em que atua/trabalha, suas aptidões

e conhecimentos vão se cristalizando nos seus produtos. Os objetos carregam em si as habilidades criadas pelo homem durante toda sua história. O homem ao nascer encontra:

(...) um mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 266)

Segundo Leontiev (1978, p. 267), não existe aptidões e características especificamente humanas transmitidas por hereditariedade biológica; mas todas foram adquiridas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Pode-se dizer que cada ser humano aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não é suficiente para viver em sociedade, e ainda lhe é necessário adquirir o que foi produzido historicamente.

Apropriar-se dos instrumentos criados pelo homem implica uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores. (LEONTIEV, 1978, p. 269) Referir-se à apropriação do instrumento e aprendizagem das habilidades, significa referir-se a uma apropriação das operações motoras que estão cristalizadas e incorporadas nos objetos.

Portanto, a idéia de cultura que dá embasamento a esse trabalho está relacionada a tudo aquilo que é produto da criação humana, aquilo que o homem construiu durante os anos para adaptar-se ao meio, criando novas necessidades e vivências. São idéias e criações, dentro de um contexto histórico-cultural, que foram e que são constantemente materializadas, significadas e memorizadas através de suas relações estabelecidas.

Bock refere-se à cultura como “a melhor expressão ou fotografia do avanço da humanidade. Nossas conquistas estão depositadas nos objetos e nas ideias que construímos ao longo desse tempo histórico em que nos desenvolvemos.” (BOCK, 2008, p. 75).

Diante das questões discutidas até aqui, pode-se dizer que a cultura constroi o homem ao mesmo tempo em que é construção humana. A Cultura é parte constitutiva do homem, estabelece práticas sociais em determinada sociedade e é

também uma construção humana, que organiza a sociedade transmitindo às novas gerações os conceitos e símbolos historicamente criados pelo homem.

1.3 Mediação cultural: reflexões a partir da teoria histórico-cultural

Sendo a cultura fonte do processo de humanização que se dá por meio da mediação cultural, nessa etapa foram levantadas algumas considerações sobre o processo de mediação cultural que nos auxiliará no entendimento da apropriação da dança nas escolas municipais de Corumbá-MS.

É através da mediação cultural que apreendemos o mundo a nossa volta e nos construímos enquanto ser humano. O processo de acesso e apropriação da cultura não acontece de maneira direta, mas é mediada por meios que a constituí.

(...) a relação do homem com o mundo não é relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana. (REGO, 2008 p.43).

A humanização do homem ocorre pela elaboração das informações recebidas do meio, que são sempre intermediadas pelas pessoas que as rodeiam, sendo então carregadas de significados sociais e históricos.

Apropriar-se da cultura significa apropriar-se do seu uso social, para o qual os elementos da cultura foram criados: seja uma pá, seja um computador, seja um livro para aprender o uso social dos objetos, as novas gerações não podem simplesmente inventar, mas precisam aprender com quem conhece. Esses parceiros mais experientes medeiam para as novas gerações o acesso a cultura. (MELLO, 2009, p.366).

Os aspectos humanos estão cristalizados nos objetos da cultura, faz-se necessário que alguém que tenha o conhecimento do uso social dos objetos apresente-os para aqueles que não os conhecem. Nenhum conhecimento é construído individualmente, mas sim em parceria com outras pessoas.

[...] A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho. (AGUIAR, 2001a, p.96).

O homem está imerso em um mundo que é sociocultural e através das relações e experiências que estabelece com esse universo, ele atua inferindo no mundo e ao mesmo tempo sendo afetado por essa realidade, e nessa dialética, ele desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, vai constituindo seus registros. O mundo psicológico se constrói a partir das relações do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural.

A cultura carrega possibilidades psíquicas de subjetividades, que vamos reconstruindo em nós. E esse movimento não é algo repetitivo, porque cada um fará essa tarefa e se tornará um humano “igual”, com as mesmas capacidades, mas “diferente” porque cada um fará ao seu modo, em situações diferentes e com pessoas distintas. Cada um se construirá tornando-se um humano singular. (BOCK, 2008, p.76).

A relação que o ser humano estabelece com a cultura de que se apropria e a experiência emocional que se estabelece em uma dada situação determinam o tipo de influência da cultura sobre a formação e o desenvolvimento do psiquismo do indivíduo. O comportamento e a capacidade cognitiva do ser humano dependerão de sua história educativa e de suas experiências que sempre estão relacionadas com as características do grupo social e da época em que ele está inserido.

É a cultura mediada socialmente sob o olhar da experiência do indivíduo, a maneira como se relaciona com o mundo que determinará o tipo de influência da cultura sobre a formação e o desenvolvimento do psiquismo. Uma mesma situação vivida pode ter significados inteiramente distintos, pois cada experiência é particular, cada indivíduo se apropria das situações de formas diferentes. As informações intermediadas são “internalizadas” e reelaboradas no indivíduo, caracterizando sua individualidade.

Vygotsky atribui enorme importância à questão social, porém não ignora as funções biológicas da espécie humana, sendo assim, o aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das “funções culturais”. Ele desenvolveu o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” como:

(...) aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Essa evolução é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para o outro. A zona de desenvolvimento proximal é a distância que separa a pessoa daquilo que ela pode fazer sozinha, sem auxílio de outros, para o desenvolvimento que está próximo, mas que ainda não foi atingido; aquilo que consegue fazer, porém, com ajuda de outras pessoas. “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p.98).

A aprendizagem é um momento intrinsecamente fundamental e universal, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo, produzido historicamente pelo gênero humano. É pela aprendizagem nas relações com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o seu desenvolvimento psicológico.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a um objetivo definido, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

Nesse processo, a escola tem como função essencial a mediação intencionalmente voltada ao ensino, para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. O papel da educação não é apenas transmitir conteúdos escolares, mas significa o acesso à cultura, às diferentes linguagens, aos objetos e instrumentos criados pelo homem em todo seu processo histórico.

Na escola, esse processo de apropriação da cultura, histórica e socialmente criadas é mediado direta ou indiretamente pelo professor. Ainda que, em determinadas circunstâncias, possa ter diferentes mediadores, como o próprio conhecimento anterior, ou um amigo que se dispõe a ajudar.

Considerando o professor como papel de mediador fundamental, não se deve perder de vista que a cultura e seu movimento são realizados pela forma que o mediador interpreta a sua realidade, já que as condições objetivas de vida são expressas pelos sujeitos sociais, não pelo que de fato são e representam, mas

através da maneira pela qual o próprio real é significado, percebido e interpretado pelo professor.

Entendido o processo de mediação para o desenvolvimento humano a seguir, serão apresentadas algumas concepções referentes à Arte verificando sua importância, e, portanto da dança, para a humanização do homem e da sociedade.

1.4 Arte para a humanização do homem

Um dos modos de se compreender arte é como conhecimento, expressão e construção do ser humano, manifestações presentes em todos os tempos e em todos os povos, revelando costumes e crenças. A arte é historicamente condicionada pelo momento social vivido pelo homem, pode-se afirmar que as expressões artísticas representam uma época, uma cultura, uma sociedade e também um patrimônio da humanidade conforme Santos:

A arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São as representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo. (SANTOS 2006. p. 07).

De acordo com Cabral (2009, p. 377), as divergências relacionadas à arte são inúmeras, uma delas é a corrente que relaciona arte e cultura ao lazer, ao preenchimento do ócio, ao adorno, algo para se ver e admirar. Arte e cultura, nesse caso, se resumem àquilo que se encontram cotidianamente nos museus, centros de Cultura, cinemas, teatros, palcos de apresentações cênicas, ou mesmo folhas separadas nos jornais como setor cultural reservado às indicações do que fazer nos momentos de lazer. Esses espaços representam os locais onde arte e cultura podem ser encontradas e apreciadas “sem que tenham uma relação direta com nosso cotidiano, já que este não é considerado como cultura “(BOSI, 1987, p.36).

Nessa corrente de pensamento, arte e cultura são caracterizadas como um conjunto de objetos em si – quadros, esculturas, livros, cd’s, dvd’s – algo que possa ser comprado e armazenado em casa ou que permaneça em locais de exposições e exibição para serem apreciadas, como as salas de cinema, de shows, teatro, entre outros.

São objetos para os quais se olha e se admira sem ter noção do trabalho realizado para sua confecção, a maneira que ele foi construído. Mantêm-se uma relação de estranhamento como se os objetos não fizessem parte do convívio social do ser humano. Segundo Melo (2009).

[...] Essa perspectiva é comandada pela idéia do fetiche, revelada pela análise de Marx: admiramos o mistério do objeto, nos submetemos ao seu fascínio com reverência, como algo inalcançável no seu conteúdo; com sorte, alcançamos sua forma, a possuímos e, sob esse ponto de vista, tem cultura quem possui objetos de arte, de cultura. (BOSI 1987 apud MELO, 2009, p.378).

Alfredo Bosi aponta que essa é uma atitude que nos embrutece: “no fundo somos bárbaros no sentido de que usamos os bens, mas não conseguimos pensá-los. Não obstante, acentua, “cultura é vida pensada... Cultura é um processo“. (BOSI, 1987, p.38).

Até mesmo a contemplação desinteressada são elementos obrigatórios do ato estético. A arte tem propriedade de provocar admiração e encantamento, como se a obra de arte não fosse inerente ao seu cotidiano, entretanto, para perceber e encantar-se por uma obra de arte ou expressão artística, é necessário desnaturalizar o cotidiano. Uma obra de arte conduz a pensá-la a partir de outras possibilidades que são essenciais para que um indivíduo perceba sua existência viva. Por isso, arte não é fetiche, mas é vida pensada.

Vygotsky (2009, p.332) nos diz que a obra de arte não é percebida estando em completa passividade, ouvir e/ou contemplar uma obra de arte é apenas o impulso primário, pois existe uma atividade interior extremamente complexa que vai além do simples olhar desinteressado. Os momentos das estimulações e percepção sensorial são apenas os primeiros impulsos necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. O objetivo final da intenção artística não é “Distrair os nossos sentidos”.

Além dessa concepção de cultura e arte como adorno, algo a ser vivenciado nos momentos de lazer, Melo (2009, p. 379) aponta outra corrente que relaciona arte à consciência social. Nessa visão a arte está relacionada como atividade através da qual o homem toma consciência da realidade, envolve conceitos de trabalho e processo. Bosi (1987) convida a pensar arte e cultura como ação e trabalho, uma relação em que arte está contida na cultura e cultura é entendida como trabalho, essa é a perspectiva materialista dialética.

Marx (2004 apud MELO, 2009, p. 380) mesmo sem ter elaborado um trabalho sobre estética, afirma que a arte se junta a outras atividades da vida, é um desdobramento do trabalho, e nesse sentido não deve ser vista como objeto a ser vivenciado nos momentos de ócio do lazer, em um tempo que se contrapõe ao tempo do trabalho. Trata-se antes de uma dimensão essencial da vida, uma dimensão do homem total, que nos possibilita identificar as tendências fundamentais da realidade humana, da especificidade humana. Dentro dessa segunda corrente, o materialismo histórico dialético pode-se identificar as bases do pensamento de Vygotsky, que entende a arte como produção humana de fundamental importância para o homem. O sensível e o sensorial no processo de mediação entre homem e natureza, são fundamentais para a construção dos objetos humanos e de si mesmo, pois é pelos sentidos que o homem se humaniza.

Biologicamente, temos os órgãos dos sentidos, entretanto, a forma como fazemos uso deles, isto é, o modo como sentimos esses órgãos, não é apenas resultado biológico, ele também constrói-se socialmente por meio das relações e experiências vividas ao longo da vida. O nosso olhar vai além da visualidade, existe uma necessidade de não naturalizar as paisagens, mas conhecê-la, senti-la e apreciá-la.

O olho se tornou humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram teóricos [...] Compreende-se que o olho humano frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o ouvido humano diferentemente da do ouvido rude etc. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história do mundo até aqui. O sentido estrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacanho. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento [...] o homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo, o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer

humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural. "(MARX, 2004, apud MELO p.382-383).

Apenas os olhos e os ouvidos humanos não são suficientes para perceber a beleza visual e sonora, é preciso um aprendizado para que isso aconteça. Só assim se possui o sentido da beleza. Arte e cultura constituem uma dimensão essencial da existência humana, a formação do homem se faz necessariamente através do processo de mediação entre homem e natureza. É justamente essa atividade social que permite atribuir significados humanos aos elementos transformados da natureza.

A emoção estética se baseia em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. (VYGOTSKY, 2004, p. 332).

Em seus estudos sobre a psicologia da arte e seguindo os princípios do materialismo histórico dialético, Vygotsky (2002) procurou desenvolver uma análise da criação artística; considerou que a compreensão das bases psicológicas da criação artística deveria estar relacionada ou articulada aos referidos aspectos da psicologia humana: percepção, sentimento e imaginação.

De acordo com Vygotsky (2004, p. 333), "uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou inferências sensoriais sobre o organismo". O que constitui a natureza da vivência estética são as impressões ou inferências vinculadas aos estímulos estéticos que estão sistematizadas de tal forma que provocam determinadas reações diferentes das que frequentemente ocorrem no organismo.

O espectador em contato com esses estímulos primários, que é acionado pela percepção, correlaciona com referência as suas vivências e tudo aquilo que já existe nele, em seguida interpreta e transfere para o espaço. Faz-se necessário um complexo trabalho de memorização e associação de pensamento, reunindo em um todo e sistematizando os elementos dispersos da totalidade artística. Esse processo é chamado de síntese criadora secundária, que será abordado posteriormente no capítulo II sobre criatividade. "Todo o conteúdo e os sentimentos relacionados com

o objeto da arte não estão contidos nas obras, mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte. (VYGOTSKY, 2004, p. 334).

De acordo com Vygotsky (2004), a arte inicialmente surge por uma necessidade da vida, possuindo um caráter claramente utilitário e de trabalho. A criação é uma necessidade do psiquismo humano, ela é considerada como sublimação, ou seja, como meio de transformação das modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas ou não encontraram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores.

Ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova, é na arte que se realiza para nós aquela parte da nossa vida que surge realmente em forma de excitação do sistema nervoso, mas permanece irrealizada na atividade, isso porque nosso sistema nervoso recebe um volume de excitações superior aquela a que pode reagir. (VYGOTSKY, 2004, p. 338).

Do ponto de vista psicológico, proporcionar uma educação estética é o mesmo que criar no sujeito uma maneira de funcionamento constante, e permanente de superação das excitações não realizadas na vida.

Barbosa (2009) refere-se à Arte como uma linguagem provocadora dos sentidos humanos:

A arte, como linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez e os julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte é possível desenvolver percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2009, p.21)

Vygotsky problematiza que a verdade da arte não é semelhante à verdade da realidade. O caminho da arte não é a imitação ou reprodução do real, mas ela constrói uma nova realidade.

[...] toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo, mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. (VYGOTSKY, 2004, p. 340).

Não é possível conhecer a realidade objetiva somente através de expressões artísticas, para isso seria mais sensato recorrer a documentos históricos, que se baseiam em estudos teóricos, pois a obra de arte não é uma cópia da realidade como se fosse uma fotografia.

A obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. (...) A realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida. (VYGOTSKY, 2004, p. 329-330).

Da mesma maneira que a obra de arte não é uma fotografia da realidade, também não é simplesmente construção ideológica do criador. Os sentimentos fazem parte da obra de arte, mas não se transformam nela, é necessária uma ação humana, que transforme esse sentimento em algo novo, uma condição mais elevada. A arte implica uma emoção dialética que reconstrói o comportamento. Os elementos subjetivos na criação artística são derivados da concepção de mundo construída a partir das relações sociais do artista.

Cada uma das manifestações artísticas é caracterizada pela especificidade de sua linguagem. As soluções estéticas resultam da combinação de muitos fatores que atuam no universo da concepção de cada artista criador, desde a maneira peculiar, subjetiva, de simbolizar sua visão de mundo até a forma de objetivar suas idéias por meio de uma abordagem expressiva. (ROBATTO 2006, p. 132).

Segundo Robatto, (2006, p.148) Uma obra de arte caracteriza-se pela capacidade do artista em organizar e explorar elementos de uma determinada linguagem (musical, literária, plástica, coreográfica etc.) em imagens, idéias ou sentimentos, para expressar de forma significativa, suas reflexões sobre o mundo, revelando a si mesmo e o seu ambiente.

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto da sua época e do seu ambiente. A sua obra criadora partirá dos níveis anteriormente alcançados e apóia-se nas possibilidades que existem igualmente fora dele. É por isso, que descobrimos uma seqüência estrita no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhuma descoberta ou invenção aparece antes de estarem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias ao seu surgimento. A obra de arte constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apóia sobre as anteriores. (VYGOTSKY, 2009, p.35 -36).

Por meio da arte o homem é capaz de sintetizar e elaborar, esteticamente, mediante sons, palavras, desenhos, imagens ou gestos, aquilo que ele visualiza, imagina, pensa e sonha. O momento cronológico em que o artista vive, a sua formação cultural e as relações estabelecidas durante sua história de vida, são fatores determinantes na sua criação.

Segundo Pareyson (1984, p. 29), as definições mais conhecidas e tradicionais da arte podem ser reduzidas a três: é concebida como um fazer, como um conhecer e como um exprimir. Estas diversas concepções às vezes se contrapõem e se excluem uma às outras, e em outros momentos, pelo contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras.

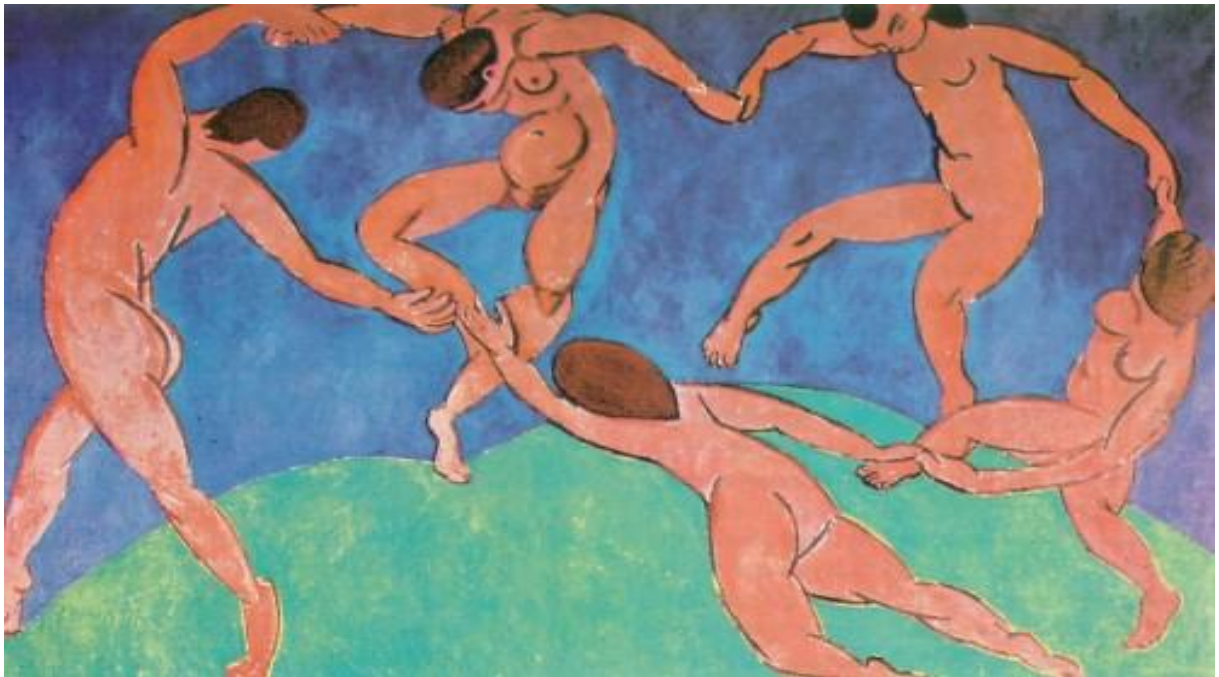
De acordo com o autor citado acima, essas concepções apontam características essenciais da arte, porém, não podem ser isoladas entre si. A concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir.

Portanto, o fazer técnico-inventivo, o representar com imaginação o mundo da natureza e da cultura, e o exprimir sínteses de sentimentos estão incorporados nas ações do criador da obra artística na própria obra de arte, no processo de apresentação dos mesmos e nos atos dos expectadores.

Num contexto histórico-social, que inclui o artista, a obra de arte e o público, a arte apresenta-se como trabalho e construção. Nesse mesmo contexto, a arte é representação do mundo cultural com significado; ela é imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é também expressão dos sentimentos, é manifestação simbólica. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (Ferraz e Fusari, 2009, p.21).

CAPITULO II

A LINGUAGEM ARTÍSTICA DA DANÇA E OS PROCESSO CRIATIVOS: O SUJEITO CONSTRUINDO O MUNDO E SE CONSTRUINDO



MATISSE, 1910.

No primeiro capítulo, discorreu-se sobre arte de modo geral decorrente do referencial adotado nesta pesquisa, a qual há carência de publicações sobre a dança. Por isso, foi necessário apresentar inicialmente o entendimento de arte na perspectiva sócio-histórica, para então dialogar com autores que têm trabalhos sobre dança, pautados em outros referenciais, porém com argumentos consonantes com essa perspectiva.

Nesse momento, será levantado o entendimento de Vygotsky sobre sentidos e significados, para posteriormente refletir sobre a dança como linguagem artística construída pelo homem num contexto histórico-social, envolvendo significados relacionados com a tradição cultural do seu grupo social. O leitor apreciará uma leitura sobre corpo na ótica Vygotskyana com contribuições de estudos mais atuais sobre o tema.

E finalizar-se-á discorrendo sobre a imaginação e os processos de criação na perspectiva Vygotskyana apontando a dança como promotora desses aspectos que humanizam o homem.

2.1 Relações entre sentidos e significados

Nascemos em um mundo repleto de sentidos/significados. O ato de Significar é próprio do ser humano: “É impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana” (SMOLKA, 2004, p.35).

A invenção e o uso de signos⁹, é a atividade mais fundamental do homem, aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições de existência humana. Dialeticamente, o próprio homem se transforma nesse processo.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga, ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 2007, p.52).

Vygotsky (2007) define o signo e o instrumento¹⁰ como elementos básicos responsáveis pela mediação cultural e estão intrinsecamente ligados. .

A diferença entre esses elementos é que o signo está orientado no campo subjetivo, enquanto o instrumento é orientado no campo objetivo pela atividade do homem. O homem cria instrumentos e sistemas de signos que lhe permitem conhecer e transformar o mundo e a si mesmo, através desses sistemas é capaz de comunicar suas experiências passadas e desenvolver novas funções psicológicas. O ser humano, através da mediação cultural que se dá por meio das interações e intercomunicações sociais vai internalizando tudo o que já foi produzido pela espécie humana e, conseqüentemente, cria novos instrumentos e signos.

⁹ O signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. (VYGOTSKY, 2007).

¹⁰ Vygotsky caracteriza o instrumento como objetos elaborados para a realização da atividade humana com a função de regular as ações sobre os objetos e signo regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. (VYGOTSKY, 2007).

Ao discutir a relação entre sentido e significado, Vygotsky (2007) faz uma distinção. Para ele, o sentido consiste num todo fluído e dinâmico, com zonas de estabilidade variável e é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. E o significado constitui como uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa e é uma construção social, de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável.

De acordo com Smolka (2004, p. 12), os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Moreira (2003, p. 11), em seu artigo que trata da aprendizagem significativa, enfatiza que ao usarmos palavras para nomear as coisas, é preciso não deixar de perceber que os significados das palavras mudam. Pois, o mundo está permanentemente em transformação. O significado encontra-se nas pessoas, não nas coisas ou eventos. É para as pessoas que sinais, gestos, símbolos e, sobretudo, as palavras significam algo.

Nesse processo de significação, a impressão que se tem é de que a fala, mais que outros signos, centralizam o processo de interação com a realidade. Entende-se que ela é fundamental, pois ao nascermos estamos inseridos em uma cultura que possui uma língua escrito-falada que nos propicia expressar e apreender o mundo a nossa volta, entretanto ela não é única.

2.2. Linguagem artística da dança: uma forma de se relacionar com o mundo

Existem diferentes maneiras de se relacionar com o mundo, o que se expressa ora em discursos, ora escrita, ora em gestos não é igual nem ocorre da mesma maneira. Além da fala e escrita, nos relacionamos em maior ou menor grau, através das imagens, do tato, dos cheiros, dos sons, do silêncio e dos mais diversos signos que o homem pode criar.

Para Vygotsky, o surgimento da linguagem (fala) imprimiu três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes. O segundo é que ela também permite um processo de abstração e generalização dos objetos, eventos, situações presentes na realidade; e a terceira está associada à função de comunicação entre os homens, no processo de transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. (REGO, 1994, p. 53-54).

O uso do termo linguagem pelo referido autor, não diz respeito a qualquer linguagem, mas sim à fala e ao discurso; ele dedicou-se a esse estudo, porém, verificamos que ele não nega uma relação da fala com outras linguagens que não se expressam apenas pelo discurso, pois os processos ocorrem no corpo, a escrita e a oralidade também são constitutivas do corpo, escrever e falar tem sua materialidade no movimento, é o corpo que lhes dá existência.

Desde os primeiros instantes de vida de uma criança, choros, sorrisos, deslocamentos e olhares são interpretados pelos adultos, criando formas relacionais. Este seria o nascimento cultural do bebê, dessa maneira, os reflexos, movimentos fortuitos, balbucios, etc adquirem um novo modo de existência quando ganham significação nas relações interpessoais. Ou seja, no início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação. Depois, suas ações vão ganhando significação, de acordo com a tradição cultural do seu grupo. Pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção. (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky entende linguagem não apenas em seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e planejadora da ação. (FREITAS, 1995). Importante esclarecer que quando o autor refere-se a pensamento, ele entende o mesmo como processo ativo, para ele o pensamento é movimento.

(...) as formas mais sutis do psiquismo são sempre acompanhadas desta ou daquelas reações motoras. Se tornarmos a percepção dos objetos, perceberemos que nenhuma percepção ocorre sem o movimento dos órgãos adaptativos. Ver significa efetuar operações muito complexas com os olhos. Até mesmo o pensamento vem sempre acompanhado desse ou daqueles movimentos inibitórios, o mais das vezes de reações motoras internas que acionam o discurso, ou seja. Se o falante pronuncia uma frase em voz alta ou pensa de si para si, a única diferença daí resultante consiste em que, no segundo caso, todos os movimentos acabam inibidos, enfraquecidos, imperceptíveis ao olho estranho. No fundo tanto o pensamento como a fala emitida em voz alta são reações motoras que acionam o discurso, só que em grau e força diferentes. (VYGOTSKY, 2004, p.40).

Para o referido autor, todo signo é mediado pela fala, pois qualquer que seja a manifestação da linguagem - a imagem, a fala, o gesto significante -, esta só será compreendida porque temos um acervo de palavras para significá-la, já que o ser humano é um ser que se diferencia dos outros animais porque compreende, imagina, cria, intenciona e fala. (VYGOTSKY, 2007).

Isso não quer dizer que a fala substitui os outros signos, no entanto ela é fundamental, pois, é através dela que as diferentes formas de comunicação, podem ser compreendidas, dentro de um contexto sócio-cultural. Ou seja, é necessário entender a palavra como um signo que está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Apreciar um quadro, uma apresentação musical, um ritual, uma coreografia ou mesmo um comportamento humano só é possível de ocorrer com o discurso “interior”. De acordo com Bakhtin (1997) todos os signos não verbais, ou seja, aqueles que não se dão através da fala, de alguma maneira banham-se no discurso e não podem ser isolados, nem separados dele. Nesse sentido, para Bakhtin:

Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao

mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical (BAKHTIN, 1981, p. 38).

Portanto, há um espaço de expressão e apreensão que a palavra não consegue preencher. Nem tudo é possível dizer e aprender por meio das palavras, existe uma dimensão das experiências/vivências humanas passíveis de serem propiciadas também de outras maneiras que não se limitam à fala.

Para Rengel (2010) não tem como identificar quando, como e quanto de verbal e não-verbal há em uma fala, texto, ou discurso, isso seria uma tarefa inadequada.

De acordo com ela:

Linguagem expande o somente verbal. Ela é não-verbal, verbal, proto, semi, meiolinguagem, com suas multilinguagens simbólicas (textos visuais, sonoros, gestuais, olfativos, táteis, degustativos) entremeando-se em vinculações absolutamente assimétricas. Nas espacialidades construídas pelo silêncio, há muito da Linguística. A LIBRA (Linguagem Brasileira dos Sinais) e outras linguagens dos surdos-mudos, por exemplo, são repletas de signos verbais, como sinais que indicam letra a, c ou f. O que acontece é que, por vezes, não há som emitido pelas cordas vocais. (RENGEL, p. 02, 2009).

Referir-se à dança como linguagem é compreender que linguagem refere-se a qualquer e todo sistema de signos criados pelo homem para comunicação de idéias, expressões de sentimentos, que podem ocorrer pelos signos sonoros, gráficos, gestuais, etc, que podem ser percebidos pelos nossos órgãos dos sentidos.

A contribuição de Marques (2010) cabe nessa discussão, já que ela entende a dança como sistema produtor e resultante de significados. Segundo Marques (2010, p.32), a linguagem é um sistema de signos que permite a produção de significados. Pensar a dança como uma linguagem é enxergá-la como sistema, ou seja, um conjunto organizado de elementos e suas infinitas possibilidades de combinação. Essas possibilidades de conexões são os códigos. E os códigos regem os signos que são as possíveis e infindáveis combinações de tudo aquilo que signifique algo para alguém em dança.

Dessa maneira, a dança enquadra-se como parte desses conjuntos de signos criados pelo homem e para o homem, que permite fazer dele humano.

Wosniak (2008 p.34) considera que a “dança pode ser descrita como uma metalinguagem que trabalha com movimentos naturais e que incorporados `a cultura social, assumem significados diversos e abertos”.

Podemos dizer que a linguagem da dança é um dos conjuntos de signos e instrumento produzido pelo homem, formados historicamente e funciona tanto como meio de comunicação e expressão como modo de significar, partilhar e refletir a experiência humana.

De acordo com Marques (2010, p.102), a dança como linguagem envolve grandes signos, como o intérprete (aquele que dança), o movimento e o espaço cênico criado pelos eventos de dança, esses elementos são ao mesmo tempo resultado de campos de significação da dança como produtores de outros signos, tudo aquilo que possa produzir significação para alguém em qualquer direção.

Dentro da perspectiva Sócio-histórica, o homem ao transformar o mundo material, estará simultaneamente se transformando. Em cada época, em cada contexto sejam eles temporais ou espaciais, o homem cria concepções, ideias e valores que interferem e sofrem interferências de seu meio. Portanto os significados atribuídos à dança dependerão do contexto em que a mesma se encontra.

A dança acompanha a evolução do homem, tanto no seu conceito, como na própria ação de mover-se, assim vai revelando, através da história, a transformação social e cultural e a relação do homem com a paisagem, marco geográfico que lhe impõe distintos modos de vida. (OSSONA, 1988, p. 43).

Entender a dança como linguagem quer dizer pensá-la sob o viés proposto pelos Estudos da Linguagem: compreender que a dança dançada, o ato de dançar, aquilo que se concretiza e se apresenta - o trabalho coreográfico ou de improvisação -, é uma escolha, é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos que se propõe como dança ao universo da leitura. Ao mesmo tempo entender a dança como linguagem é pensar que ela propõe uma forma de ler os atos da dança – as danças dançadas concretas – e suas interfaces com o mundo. (MARQUES, 2010, p.32).

Bock (2008, p.77) nos diz que ao conhecermos um ritual de determinado grupo social, poderemos conhecer muito de sua forma de subjetivação. Ao conhecer as idéias e os projetos de um ser humano, poderemos saber sobre sua sociedade e suas formas de vida.

De acordo com Gomes:

A dança, assim como o corpo, se construiu e se constrói dentro de uma totalidade histórica refletindo o espírito de seu tempo, assim como os sujeitos que a articularam e articulam, assim como os sujeitos que dançaram e dançam. Com isso, entendemos que ao assistirmos a uma dança vemos sujeitos dançantes e vemos formações, treinamentos, concepções de mundo e de homem, concepções de corpo, que inevitavelmente afirmam, confirmam, questionam, negam, enfim, o espírito de um tempo-espaço histórico, sociocultural, ideológico e estético. (GOMES, 2006, p.247).

Ao apreciar espetáculos de dança, fazemos leituras daquilo que vemos e sentimos. O nosso corpo formata nossas percepções, impressões, sensações constituídas historicamente e socialmente. Ao dançar, ao assistir uma apresentação cênica, ao ouvir uma música estamos mantendo relações com o mundo, nos transformando e nos re-construindo nesse processo.

2.3. Corpo que dança, corpo que vive: superando a dicotomia entre corpo e mente

A dança ocorre no corpo, que é construído num processo não só biológico, mas também cultural. A dança se faz com o corpo, ela não usa o corpo como mecanismo de expressão, importante trazer nesse momento discussões relacionadas ao corpo que dança, considerando que este, é o mesmo corpo que ama, chora, dorme, acorda, que se alimenta, etc.

No entanto, frequentemente deparamo-nos com pensamentos que reduzem a dança ao aprendizado de passos, e tão somente como atividade que se restringe a movimentação do corpo “físico”. Essa é uma ideia que segmenta o corpo e a mente, dançar deixando a “mente” estagnada, e apenas o “corpo físico” mover-se, é impossível de acontecer.

De acordo com Gomes (2006), a visão dualista de corpo-mente/corpo-alma é inaugurada na civilização grega, que tinha um caráter de expressão da dimensão divina. A relação orgânica com a natureza e seus mitos, e a comunicação com os deuses se davam através das danças sagradas e comemorativas ligadas ao

trabalho e aos acontecimentos importantes da vida. A visão de corpo era de um veículo de religião.

Além da dança, o padrão de corpo sadio e forte presente nos jogos olímpicos influenciaram a filosofia idealista com a idéia de domínio corpóreo. Essas filosofias tinham em comum a matemática e a geometria para as concepções de harmonia e equilíbrio e o conceito como princípio. Na busca da essência universal das coisas e do homem, apontaram um mundo das idéias, onde a inteligibilidade do homem seria: incorpóreas e invisíveis, não estando presentes na matéria. E esse era o mundo que o “espírito” deveria ascender. (GOMES, 2006, p. 249).

Essas mesmas filosofias admitiam também a existência de outro mundo, o mundo das aparências sensíveis e mutáveis. Portanto, ao mundo das idéias estava reservada a razão e a alma, e ao mundo sensível, estaria o corpo, os sentidos, as paixões, a emoção. (GOMES, 2006, p.249).

No contexto da primeira Revolução Industrial, onde a visão de mundo passa a ser o de mundo máquina, Descartes afirma:

não reconheço qualquer diferença entre máquinas feitas pelos artifices e os vários corpos que só a natureza é capaz de criar” ou ainda: “Não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na idéia de mente que pertença ao corpo. (CAPRA, 1989, apud GOMES P. 253,).

Este pensamento filosófico de Descartes, que propôs uma estrutura dualista separando corpo e alma, resultou numa visão fragmentada do homem que perdura até os dias atuais.

Referente a essa dicotomia, Vygotsky criticava a concepção de Descartes, porque esse pensamento divide o estudo da psicologia em campos diferenciados, como: ciência natural e hermenêutica. (VEER & VALSINER, 2001).

Sua teoria surge como meio de superar o quadro dividido que a psicologia se encontrava, ao mesmo tempo em que criticava as correntes mecanicistas e idealistas ele:

Propôs uma nova psicologia que baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores as quais, na sua visão, eram determinadas historicamente e culturalmente. (LUCCI, 2006, p. 04.).

Vygotsky voltou-se à filosofia espinosiana, que optou por uma solução monista da mente e do corpo como dois lados de uma mesma substância, assim mente está no corpo e dele a deriva, enfatizado que a “mente humana é a idéia de corpo humano”. (DAMÁSIO 2004, apud LIMA, BOMFIM E PASCUAL, 2009, p.234).

Isso fica bastante nítido ao verificar que seu foco de estudo não se à influência dos fatores biológicos e culturais sobre o psiquismo, mas ele entende a interação destes fatores ao longo do tempo, que gera e transforma o fenômeno psicológico.

Segundo Pino (2000), para melhor compreensão da relação natureza/cultura nas análises que Vygotsky faz das funções naturais e das funções culturais e sua articulação na unidade da pessoa, pode ser colocado da seguinte maneira:

Na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie homo desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser (cf. Marx, 1977, I, cap. 7; Marx & Engels, 1982, pp. 70-71). Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. (PINO, 2000, p.51)

Com isso, pode-se dizer que Vygotsky, ao colocar a questão da relação entre funções biológicas e funções culturais, não está propondo o dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas sim adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana.

Podemos identificar que, mesmo não tratando especificamente desse tema, é possível compreender o papel atribuído ao corpo na teoria Vygotskyana. Teoria esta que conduz um modelo psicológico que leva em conta os fatores biológicos, mas não descarta o cultural, considerando o homem dotado de uma dupla natureza, biológica e social que só existe quando estão em relação.

Diante de seus escritos, sua visão de homem total remete à visão de corpo como um todo e não segmentando, percebendo-o como uma unidade, no sentido da síntese dialética de opostos. (DORIA, 2004).

O ser humano estabelece relações, pensa e sente com seu corpo. “É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. (STRAZACAPPA, 2001 p. 69).

Por meio do corpo conhecemos qualquer operação mental que fazemos que envolva linguagem, pensamento, inferências inconscientes, memória, consciência visual, experiência auditiva, imaginação mental, processos emocionais requerem estruturas neuronais, as quais são parte do sistema sensório-motor. É o corpo físico que formata o que conhecemos por meio deste sistema perceptual e motor, que faz contato entre neurônio (as sinapses), que nos mostra as cores e as formas que nos faz tocar em algo para poder conhecê-lo, que ensina que o fogo queima que a tomada dá choque, que os faz conhecer o calor da mão de um amigo ou de um querido professor, que nos move na cadeira lendo um livro. Portanto não é possível separar conceitos abstratos, idéias e/ou pensamentos da experiência corporal ela é base primeira do que podemos dizer pensar, saber e comunicar. (RENGEL, 2006a, p.59).

Estamos acostumados a nos referir ao corpo como se fosse “coisa” que nos pertence. Susan Bordo (apud MARQUES, 2007, p110) em sua análise sobre o corpo da mulher na sociedade ocidental, traz uma distinção entre ter um corpo e ser um corpo, ou ainda: um corpo que está comigo e um corpo que sou eu. Segundo a autora, esta é uma questão essencial na superação da dicotomia corpo e mente. Nossas experiências estão registradas em nosso corpo, e interagem com outros corpos; não possuímos corpos, mas somos o próprio corpo.

O movimento está presente em toda nossa vida, percebermos movimento até mesmo quando estamos imóveis. A imobilidade a olho nu é apenas aparente, podemos estar parados, mas nunca imóveis. Pensamento é movimento.

Nosso pensamento se realiza de uma forma ou de outra nas tensões musculares, mesmo as relações mais abstratas e complicadas do pensamento é movimento, “Se imaginássemos a paralisia absoluta de toda a musculatura, a conclusão natural seria a total interrupção de todo o pensamento”. (VYGOTSKY, 2004, p. 221).

Rengel (2009, p.05) propõe o entendimento de corpo como transdisciplinar, “um sistema em rede que se remete de um lugar a outro, numa coexistência de processos de linguagem que se entremeiam”.

De acordo com ela, o corpo é a própria pessoa, com os seus aspectos intelectual, emocional, metafísico (“teoria”) sensório, concreto, motor (“prática”),

considerando “menteScorpoS¹¹” como mutuamente transitados, uma atividade que é conjunta codependente. Buscando evitar o dualismo no corpo, a autora utiliza o termo corponectivos¹² para afirmar em uma só palavra que o corpo não é dividido, mas os aspectos físicos, biológicos, químicos, emocionais, intelectuais são partes de um só corpo, “isto é trazidos juntos” (RENGEL, 2006b, p.05).

Segundo Santaella (2004 apud CAMPOS 2007 p.94)

(...) este corpo é um corpo que percebe através dos sentidos e se configura conforme vai recebendo essas informações. Normalmente a percepção é resultante da ação dos sentidos e esses são produtores de sensações visuais, auditivas, táteis, olfativas e gustativas.

As sensações, as emoções, os pensamentos, as idéias, os sentidos de maneira geral, não ocorrem “sobre” o corpo, mais sim, constituem o corpo.

Decorrente da dicotomia corpo-mente, muitas pessoas não percebem a relevância do movimento e da dança, e o quanto a aquisição de outras maneiras de leituras de mundo, além da linguagem escrita, ampliam a capacidade humana.

Rengel (2006, p.60) aponta falhas na educação relacionada ao “corpo” pelo fato de muitos jovens, crianças e mesmo adultos, não serem suficientemente estimulados ao movimento e à dança, dessa forma, não conseguem perceber a importância que eles carregam.

Ao ficar sentada várias horas a criança fica limitada quanto ao movimento e a espaço, seu intelecto, expressão e criatividade também serão limitados. É nos momentos destinados a dança que o aluno poderá ter oportunidade de manejar melhor seu corpo, conhecendo-o valorizando-o e confiando nele. Ao entender seu corpo como lugar de comunicação e relacionamento com o mundo, este aluno também perceberá o corpo de seus colegas e poderá, também, conhecer a variada e imensa gama de movimentos num momento de análise e apreciação estética. (RENGEL, 2006, p.60).

De acordo com Strazacappa (2001, p. 69-70), há preconceitos relacionados à movimentação. No âmbito escolar, o movimento restringe-se às aulas de educação física e ao horário de recreio, na maior parte do tempo a criança deve ficar em silêncio, sentada em sua cadeira e olhando para frente.

¹¹ Rengel utiliza-se o termo menteScorpoS compreendendo que mente e corpo só podem existir em conexão, trazidos juntos.

¹² Corponectivo; termo do artista José Roberto Aguilar para a tradução de embodied, que significa mente/corpo trazidos juntos, envolvidos num contexto biológico, psicológico e cultural. (RENGEL, 2006, p.05)

[...] educar atualmente muitas vezes é confundido com fazer a criança controlar-se e de certo modo fazê-la parar, ou se mexer pouco. O terror de algumas escolas, mães e pais é a criança muito ativa, mas não podemos esquecer que ela precisa de ação para apreender a descobrir seu próprio corpo e todas as possibilidades de movimento. O mais importante é que ao restringir os movimentos, a educação restringe também a inteligência e os sentimentos. (NEVES 2006, p. 235).

De modo geral, comportar-se é sinônimo de poucos movimentos. Geralmente são consideradas educadas e comportadas aquelas crianças que simplesmente não se movem. A idéia do não movimento como conceito do bom comportamento prevalece, e na escola isso fica ainda mais evidente.

Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Essas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001, p.70).

Propiciar ampliação de nosso vocabulário corporal implica em desenvolvimento de nosso vocabulário intelectual.

Segundo Cintra (2002, p.42), mover-se promove situações e atividades que facilitarão futuras aquisições básicas ao indivíduo. Através do movimento, a criança identifica seu próprio ser, localiza-se e orienta-se no espaço e interage com o mundo.

A dança proporciona vivências de possibilidades infinitas, estimula experiência, criação, análise e apreciação estética, promove o desenvolvimento e formação das funções psíquicas.

2.4 A formação dos processos criativos

[...] A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador, mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras. (VYGOTSKY, 2004, p. 349).

Segundo Vygotsky (2009, p.09) pode-se chamar de atividade criadora toda e qualquer realização humana de algo novo, sendo diferenciada em dois tipos de impulsos, considerados por ele como fundamentais: o reprodutor ou reprodutivo e a criadora ou combinatória.

O impulso reprodutor

ou reprodutivo está intrinsecamente ligado à nossa memória, corresponde ao fato de repetir ou reproduzir aquilo que já foi criado. “Ou seja, a atividade criadora chamada reprodutora não cria nada de novo, limitando-se fundamentalmente em reproduzir com maior ou menor precisão alguma coisa já existente.” (VYGOTSKY, 2009, p.9).

Estabelecendo uma ligação entre esse impulso reprodutor e o ensino da dança, podemos perceber essa capacidade humana de memorizar presente no ensino/aprendizagem da dança. Nesse contexto, a criança é capaz de lembrar ativamente reproduzindo movimentos que ela observa no seu cotidiano, ou os movimentos propostos por quem está fazendo a mediação desse conhecimento. Esse processo permite à criança reproduzir e internalizar conhecimentos que darão bases para explorar novos movimentos, aumentando sua percepção do mundo que a rodeia, o que dará suporte e impulsionará a atividade criadora posterior.

Já a função criadora ou combinatória está vinculada a uma atividade que cria novas imagens, novas ações, ou seja, são as atividades humanas que não se relacionam somente à reprodução de fatos ou lembranças de impressões anteriormente vividas.

De acordo com os pressupostos de Vygotsky, a psicologia chama de imaginação ou fantasia a atividade baseada na combinação, como base de toda a atividade criadora e não se refere à imaginação ou fantasia como sendo algo irreal ou que não se ajusta à realidade, mas que se apresenta em todos os aspectos da vida cultural, favorecendo a criação artística, científica e técnica.

Neste sentido tudo que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação”. (VYGOTSKY, 2009, p. 11-12).

Considera-se que os processos criadores encontram-se presentes desde os primeiros anos na infância e se manifestam nas brincadeiras e jogos infantis. As crianças, reproduzem o que vivenciam, imitando os papéis dos adultos. Por exemplo, nas brincadeiras de casinha, elas imitam o papel da mãe, imitam a professora quando brincam de escola, e ainda utilizam materiais reais para representar uma realidade imaginária, uma boneca passa a ser um filho, uma caixa de sapato pode ser um carro, papéis cortados podem representar dinheiro na brincadeira de lojinha, nesse caso a criança é capaz de imaginar características de objetos reais e se deter ao significado definido pela brincadeira.

Esse processo não se trata apenas de recordar experiências vividas, as crianças, através de suas brincadeiras e jogos, reelaboram essas vivências de modo criador, construindo e combinando entre si novas realidades de acordo com os seus afetos e necessidades. “A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo de sua atividade imaginativa, como acontece também nos seus jogos”. (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

A atividade combinatória criadora não aparece do nada, mas surge lentamente, se constrói a partir das formas elementares e simples a outras mais sofisticadas, ela não se restringe a um compartimento isolado do comportamento humano, mas se relaciona a outras formas de atividade humana, e em particular, às experiências acumuladas.

Vygotsky (2009) aponta quatro formas fundamentais de vinculação entre a imaginação/fantasia e a realidade, considerando a imaginação como uma função vitalmente necessária ao homem. A primeira delas é extraída das experiências anteriores do ser humano.

[...] as maiores fantasias não são mais do que novas combinações dos mesmos elementos tomados, bem vistas as coisas, da realidade, mas simplesmente submetidos a modificações ou a reelaborações pela nossa imaginação.(VYGOTSKY, 2009 p.16).

A fantasia se constrói com materiais tomados do mundo real, e toda fantasia parte precisamente de experiências acumuladas, portanto, quanto mais ampla e diversificada for a experiência humana, maior será a imaginação de que um ser humano dispõe.

Diante dessa questão teórica, compreende-se o ensino da dança como uma das atividades favoráveis à exploração de movimentos, aumentando repertório de experiências da criança que, conseqüentemente, dará amplitude para a sua atividade criativa.

Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p.18).

A segunda forma fundamental de vinculação entre fantasia e realidade descrita por Vygotsky (2009, p.20), não fica restrita em reproduzir o que foi assimilado em experiências anteriores, mas a partir dessas experiências, criam-se novas combinações, portanto, é a experiência do próprio homem que se apóia na fantasia.

Baseando-se em relatos e descrições de outras pessoas, o homem tem a capacidade de imaginar aquilo que não viu, ou que não fez parte de suas experiências pessoais e ele é capaz de conceber partindo de experiências de outros homens, isso constitui uma condição absolutamente necessária de quase toda a função cerebral do ser humano, onde ela adquire uma função de fundamental importância no comportamento e no desenvolvimento humano. O resultado é uma dependência dupla e recíproca entre a realidade e a experiência. “Se no primeiro caso a imaginação se apóia sobre a experiência, no segundo caso é a experiência que se apóia na fantasia”. (VYGOTSKY, 2009, p.20).

Imaginação, experiência, realidade e interações sociais interligadas, encontram-se como base do processo de aquisição e de construção do conhecimento e desenvolvimento humano.

Decorrente do pressuposto teórico abordado é possível avaliar a importância das interações sociais para o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, o ensino de dança configura-se como atividade promotora de interação social. No encontro com o outro que dança, troca-se informações e experiências, verifica-se diferentes possibilidades de mover-se no espaço, e a partir dessas vivências em contato com o que já existia em nós (também construído na interação com outras pessoas), cria-se novas possibilidades de ser e estar no mundo.

A terceira forma de vínculo entre a função imaginativa e a realidade é o envolvimento das emoções, que podem manifestar-se de duas maneiras: De um lado compreende-se que a fantasia é motivada por fatores emocionais que aparecerá como um aspecto mais interno e subjetivo da imaginação, pois a emoção pode escolher impressões, idéias, imagens que estejam relacionados com o estado de espírito predominante naquele momento. Dessa maneira entende-se que, todo o sentimento possui uma expressão interior que se manifesta na seleção dos pensamentos, imagens e impressões.

Do mesmo modo, o homem aprendeu há muito tempo a manifestar-se, por meio de expressões exteriores, os seus sentimentos; as imagens da fantasia também conferem uma linguagem interior aos nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de maneira que corresponda ao nosso estado de espírito interior e não a lógica exterior dessas mesmas imagens. (VYGOTSKY, 2009, p. 20).

Portanto, em alguns casos os sentimentos influenciam a imaginação, já em outros, pelo contrário, é a imaginação que influencia os sentimentos.

Todas as formas de representação criadora contém em si elementos afetivos. Isso significa que tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. (VYGOTSKY, 2009, p.23).

Seguindo as concepções de Vygotsky (2009, p. 24), na quarta e última forma de relação entre a imaginação e a realidade, encontra-se um vínculo estreito entre imaginação e conhecimento.

Sua base consiste na materialização ou cristalização do fruto da imaginação combinatória do homem que passa a existir no mundo real e a exercer a sua influência sobre os outros objetos e o próprio homem.

Como imagens cristalizadas, podemos verificar qualquer dispositivo técnico, máquina ou instrumento que represente algo completamente novo, que não exista na experiência humana e que adquira realidade como os objetos já materializados passando a exercer influência no universo que nos rodeia. O aparelho celular é um

exemplo, surgiu da evolução do telefone convencional e com o passar do tempo foi adquirindo realidade passando a exercer influência no cotidiano do ser humano.

De acordo com Vygotsky (2009, p. 25), são sentimentos e pensamentos que movem a imaginação humana, o intelectual e emocional revelam-se estritamente necessários ao ato criador. Toda idéia dominante não surge simplesmente do estado intelectual, mas ela se apóia sobre alguns elementos afetivos. E por outro lado, todo o sentimento ou emoção dominante terá que se concentrar numa idéia ou imagem que lhe empreste substância.

O ato de dançar decorre das situações interativas envolvendo emoções, portanto, sensibilidade humana. A dança é um processo de criação, e como tal, contribui para o desenvolvimento e humanização do ser humano.

Quanto maior for o estímulo à imaginação em uma criança, melhores oportunidades para conhecer o mundo serão configuradas. As bases para a criação da criança se encontram naquilo que ela vê, ouve, sente, ou seja, nas suas vivências e relações que vai estabelecendo com o mundo, cujos elementos futuramente serão utilizados na construção de sua fantasia.

Dentre as inúmeras formas de expressões artísticas promovedoras do homem, buscou-se olhar para a dança, compreendendo-a, assim como as outras formas artísticas, enquanto produto do trabalho humano histórica e socialmente construído nas relações com o outro, e num processo dialético de transformar o seu meio e transformar-se a si mesmo.

CAPITULO III

A DANÇA NA EDUCAÇÃO



PORTINARI – (1955)

Nesse capítulo serão apresentadas breves informações da história da educação no Brasil e, especialmente, sobre ensino da Arte relacionando ao lugar ocupado pela dança nos determinados períodos históricos, até se tornar parte integral do conhecimento em Arte, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na história do ensino de arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas. (MORANDI, 2006, p. 78).

Buscando referências da Dança em leituras sobre a história da educação e o ensino de Artes no Brasil, verificou-se que ela raramente aparece. A solução encontrada foi leituras específicas na área de dança com enfoque na escola, tramando ligações com alguns acontecimentos da história da educação e da Arte. Além disso, busca-se apontar a importância atribuída à dança no ambiente escolar.

3.1 Que lugar ocupa a dança nos diferentes momentos históricos da educação brasileira especialmente no ensino de Arte?

As manifestações artísticas dos primeiros séculos da colonização do Brasil ocorreram com a efetivação do sistema colonial e a vinda das ordens religiosas jesuítas (1549), beneditina (1581) e franciscana (1584), que trouxeram para o Brasil vestígios de sua cultura. Segundo Francisco Filho (2001), os religiosos se utilizaram de conhecimentos de pinturas, músicas, danças, inclusive nativas, teatro e festas católicas auxiliando na catequese dos povos indígenas. Essa apropriação e transmissão da arte tinham o objetivo na domesticação dos índios e proliferação da doutrina católica.

No século XVIII (Saviani, 2008, p. 77), Portugal encontrava-se entre os preceitos religiosos e a visão racionalista com bases na lógica. Novas idéias de influências iluministas adentravam no Brasil através dos portugueses que moravam no exterior. Dentre eles destacamos o Marques de Pombal.

Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas idéias de base empirista e utilitarista; pelo derramamento das “luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, presos a Aristóteles e avessos aos métodos modernos de fazer ciência. (SAVIANI, 2008, p.80)

Segundo SAVIANI (2008, p.82), por meio do Alvará de 28 de junho de 1759¹³, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, e após uma década, deu início a reconstrução de uma nova organização escolar, conhecido como aulas régias¹⁴, a serem mantidas pela Coroa.

O Alvará declara “extintas todas as classes e escolas” até então dirigidas pelos jesuítas. E ordena “que no ensino das classes e no estudo das letras humanas

¹³ O alvará - Ateve-se à “reforma dos estudos menores”, que correspondem ao ensino primário e secundário. Após um preâmbulo, o documento trazia disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. (SAVIANI, 2008, p.82).

¹⁴ Aulas regias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí a expressões aula de primeiras letras, “aulas de latim”, “de grego” “de filosofia” etc. eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam freqüentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, sem articulações entre si. (SAVIANI, 2008, p.108).

haja uma real reforma”. (SAVIANI, 2008, p. 83). Essa reforma metodológica contemplava as ciências, as artes manuais e a técnica.

Em 1808, D. João VI se desloca para as terras brasileiras, trazendo hábitos das cortes europeias. Conforme Barbosa (1999), devido a presença da família real portuguesa nas terras brasileiras, era necessária a criação de condições favoráveis para a sua permanência no Brasil.

Com a chegada da Missão Francesa¹⁵ (1816), criou-se a Academia Imperial de Belas Artes¹⁶ no Rio de Janeiro. Assim, surgiram as primeiras escolas técnicas e científicas, propiciando também a iniciação de um ensino artístico no Brasil. Os franceses traziam um novo estilo – o neoclassicismo¹⁷ ou academicismo, esperando incrementar a vida na colônia - atendendo a um público aristocrático bastante restrito. Porém, se depararam com o barroco¹⁸ brasileiro dos artistas populares, considerados como simples artesãos.

A arte barroca já era uma arte brasileira e popular favorecendo uma cultura mais regional com influências africanas. De acordo com FERRAZ E FUZARI, (2009, p.126), o historiador peruano Pablo Macera, aponta que “o Barroco nas Américas representava, além do mais, o modo de vida, o que associava aos proletários rurais, às igrejas, aos políticos, que promovem imperativamente a circulação de idéias, “formas e regras de ações de fé”.

As influências africanas também apareciam na música - que anteriormente giravam em torno dos cotidianos indígenas em suas celebrações, assim como as músicas dos colonizadores, que festejavam a conquista da ocupação das terras

¹⁵ Grupo de artistas franceses que veio às terras brasileiras a convite da família real encarregados da fundação da Academia de Belas Artes (1826). Os artistas da missão pintavam, desenhavam esculpiam e construíam à moda da Europa. (RAFFA, 2008, p.153)

¹⁶ Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, Academia de Artes, Academia Imperial de Belas Artes. (BARBOSA, 1999). Foram os nomes recebidos pela academia em sua história.

¹⁷ O Neoclassicismo – movimento artístico e literário (séc. XVIII e começo do século XIX) que pregava o retorno do estilo clássico. (AURÉLIO, 2009, p.576). Foi um movimento cultural nascido na Europa em meados do século XVIII. Teve como base os ideais do Iluminismo e um renovado interesse pela cultura da Antiguidade clássica, defendendo os princípios da moderação, equilíbrio e idealismo como uma reação contra os excessos decorativistas e dramáticos do Barroco e Rococó. (RAFFA, 2008, p.157).

¹⁸ O Barroco surge na Itália como uma manifestação Contra-Reforma e se expande para o resto da Europa e América. (FERRAZ E FUZARI, 2009, p.126).

brasileiras com sua fé cristã através do Ofício da Santa Missa - que com a chegada dos escravos, somando ao quadro colonial encontrado, resultou numa miscigenação da cultura brasileira. Nesse período destaca-se o lundu.

O Lundu, descendente direto dos batuques africanos, é considerado a primeira música afro-brasileira. A dança do Lundu de tão sensual que era, mexeu profundamente com os corpos e com a moral da sociedade do período colonial brasileiro. Desta forma, foi perseguido e proibido pela corte portuguesa e pelo clero, entretanto, como tudo que é forma de cultura popular continuou a ser dançado às escondidas. (GERRA, 2009, p.03).

As danças que eram permitidas na corte restringiam-se às realizadas nos palácios em comemorações à corte no século XVI, que chegaram ao Brasil através de D. João VI. (1769 – 1826). “No final do século XIX e início do século XX, companhias de ópera francesas e italianas se apresentaram no Brasil, com elas vieram os balés que faziam parte das apresentações”. (RENGEL E LANGENDONCK, 2006, p 68).

Nesse sentido, a dança como espetáculo era uma forma de diversão para a classe dominante. No âmbito educacional, gestos contidos e polidos eram privilegiados, embora a dança clássica aproxima-se dessa estética pelo caráter disciplinar e controlador de seus gestos já que tinha um caráter virtuoso e voltado ao espetáculo, o que não se adequava ao âmbito escolar. Portanto, o ensino da dança em muitos momentos não correspondia aos processos educacionais e políticos da época. (MORANDI 2006, p.79).

Uma nova concepção de arte foi surgindo e o barroco foi perdendo espaço para o ensino acadêmico como prática/técnica reprodutivista e autoritária. As práticas educativas aplicadas nas aulas, neste momento, vinculam-se a uma tendência denominada tradicional, onde predominava uma teoria estática mimética ligada às cópias do natural e como a apresentação de modelos para os alunos imitarem. (FUZARI e FERRAZ, 2009, p.25).

De acordo com Gondra e Sampaio (2010), em 1868, Abílio Cesar Borges¹⁹ inaugurou no Brasil vários colégios privados, fazendo de seus estabelecimentos referências de um ensino preconizado pelos ideais dos médicos higienistas²⁰.

¹⁹O barão de Macahubas, médico baiano que na segunda metade do século XIX ocupou um lugar significativo na instrução do Império. Foi Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia (1856-1857), autor de livros e compêndios para a infância brasileira, publicou uma série de materiais a respeito da

Dentre os seus estabelecimentos, destacamos no Rio de Janeiro o colégio ABÍLIO que funcionou de 1871 até 1880. De acordo com o Plano de Estudos do Colégio Abílio do Rio de Janeiro, as atividades estavam divididas em duas seções: uma voltada para a instrução primária; e outra de instrução secundária. A dança atrelada à ginástica estava presente nas duas sessões. (SAVIANI, 2008, p.143).

Segundo Morandi (2006, p. 96), o termo “dança” aparece ligada à ginástica desde a implantação do exercício físico na educação. “A dança inserida na ginástica auxiliaria no desenvolvimento harmonioso do organismo, proporcionando beleza e graça ao corpo”.

A ginástica se constitui como um modelo de educação corporal que buscava intervir no modo de ser e de viver dos indivíduos. Um conjunto de saberes que serviam de base para a ginástica foi constituído pelas práticas populares tradicionais de artistas e funâmbulos. Delas os pensadores da ginástica retiraram seus princípios básicos e reestruturaram esses movimentos pela ótica da ciência, conferindo-lhe princípios utilitaristas, morais e higiênicos, rompendo, assim, com seu núcleo primordial, cuja principal característica se localizava no campo do divertimento. (MORANDI, 2006, p.96-97).

Os liberais e positivistas, com a abolição do trabalho escravo (1888) e com a proclamação da República (1889), provocaram grandes reformas nas diferentes esferas da sociedade brasileira na intenção de consolidar o novo regime político, recém instaurado no Brasil. A primeira reforma educacional da República foi a denominada Reforma Benjamin Constant²¹, onde o desafio era implementar uma pedagogia higiênica, voltada para a formação do futuro operário.

De acordo com Biasoli (1999, p. 67), o positivismo e o liberalismo passam a refletir no ensino de arte no país. O positivismo, que tem como ponto principal os estudos nas ciências naturais e na matemática, preconizava o ensino do desenho e da geometria, por contribuírem no estudo da ciência. De outro lado, o liberalismo, que decorrente da Revolução industrial, enfatiza o ensino artístico técnico voltado para o desenho geométrico, por contribuir para a capacitação profissional do povo.

instrução primária divulgando um ensino brando e livre de castigos físicos e dirigiu estabelecimentos particulares durante várias décadas. (Gondra e Sampaio 2010, p.76).

²⁰ O higienismo constituiu num movimento, formado por médicos que predominou durante o final do século XIX e início do século X. Sofreu fortes influências positivistas, tendo como objetivo implementar políticas de saúde e de novos hábitos à população carente como forte repercussão na área da educação. (SILVA. J, 2007, p.32).

²¹ BRASIL, 1890. Decreto n. 981 - de 8 de novembro de 1890.

[...] como resultado da simbiose entre propostas positivistas e liberais, é implantado nas escolas primárias e secundárias o desenho geométrico, que, juntamente com a cópia, permanece no cenário artístico escolar até os primeiros 20 anos do século XX (BIASOLI, 1999, p. 59).

O desenho passou a ser a principal linguagem artística presente nas escolas, passando a ocupar um espaço equivalente ao do mundo em industrialização, pois, é relacionado ao progresso industrial e, portanto direcionado à preparação técnica dos indivíduos para o trabalho, tanto em fabricas quanto em serviços artesanais. (FERRAZ & FUZARI, 2009, p.26). A ginástica, juntamente com o desenho, colaborou para a então política de crescimento do país.

Por volta de 1930, aparecerá no Brasil o movimento Escolanovista, que contrapõe-se à educação tradicional, embasados nos estudos da psicologia aplicada a educação, enfatizam a expressão e a liberdade criadora, contrariando o modelo imitativo e repetitivo característico da pedagogia tradicional. Esse movimento chega num momento de crise do modelo agrário-comercial do país, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado. Esse movimento teve sua origem no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, também conhecida por Pedagogia Nova.

O ensino de arte sofre influências de diferentes autores. Entre eles destacam-se: John Dewey²² e Victor Lowenfeld²³ dos Estados Unidos e do inglês Herd Read²⁴. Começam a aparecer mudanças na educação decorrentes dos intelectuais e educadores com vistas à reforma da educação brasileira.

²² Dewey (1859-1952) – o principio adotado por ele é a aprendizagem por meio da experiência, enxergava a escola como preparadora para a vida prática. E que o conhecimento não estava centrado na matéria ou no professor, mas sim no próprio aluno em crescimento ativo e progressivo. Ana Mae Barbosa analisa pormenorizadamente as fases do desenvolvimento das idéias do filósofo que tem relação com o ensino de arte no livro: John Dewey e o ensino da Arte no Brasil, São Paulo: Cortez, 2008.

²³ Victor Lowelfeld (1903-1960), austríaco, foi um filósofo e educador que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, após ter trabalhado em Viena, na Áustria, com crianças cegas. Em 1927, influenciado pelas teorias freudianas, publica o livro *Criative and Mental Growth* – escrito com coautoria com W. Lambert Briattain. (FERRAZ E FUZARI, 2009, p. 34-35).

²⁴ HERBERT READ – filósofo inglês, admirador e estudioso de Carl Gustav Jung, (médico e psicanalista suíço contemporâneo). Assume a base psicológica da pedagogia e influência o pensamento de professores de Arte. Para ele a arte deveria ser a base da educação como um todo. Suas idéias geraram um movimento educativo e cultural denominado “educação através da Arte” que, por meio da valorização no ser humano dos aspectos intelectuais, morais e estéticos procurou

Uma renovação no ensino de arte ganha impulso com o advento desses novos ideais.

Esse novo caminho enfatiza a relação existente entre o processo afetivo e cognitivo, apontando para a concepção da arte como produto interno que reflete uma organização mental. Surgem as primeiras condenações aos modelos que impõem a observação como forma - até então, ideal - de ensinar arte. A crença agora é de que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é quem procura seus próprios modelos, com base na sua própria imaginação. (BIASOLI, 1999, p. 61):

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte:

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. (BRASIL, 2001, p. 21).

Nessa época, os acontecimentos na área educacional que se destacam são: a Fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, no Rio de Janeiro e o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁵, em 1932. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 33). No âmbito artístico, verificam-se os ecos da Semana de Arte Moderna²⁶ de 1922, espalhando movimentos modernistas²⁷ pelas regiões brasileiras com ideias inovadoras e mais nacionalistas.

despertar a consciência individual integrando-o ao grupo social do qual faz parte. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.36).

²⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser encontrado em Paulo Ghiraldelli Jr., História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990, p. 54 – 78. O Manifesto enfatizava que os princípios norteadores da Nova Educação no Brasil deveriam ser: educação pública, escola única, laicidade, co-educação, obrigatoriedade e gratuidade.

²⁶ A Semana de Arte Moderna representou uma renovação de linguagem, na busca de experimentação, na liberdade criadora da ruptura com o passado. O evento marcou época ao apresentar novas ideias e conceitos artísticos. Surgia os movimentos modernistas. (RAFFA, 2008, p.159)

²⁷ Os movimentos modernistas surgiram com a vanguarda artística europeia, caracterizando-se pela rebeldia e pela rejeição ao passado. As duas primeiras décadas do século XX na Europa foi marcada pela a crise do capitalismo e o nascimento da democracia de massas. Por outro lado, uma inédita

Na arte observava-se um desejo de ruptura com o passado, entre os movimentos de vanguarda do século XX. Nesse contexto, nasce onde a dança moderna contestando o rigor acadêmico e os artifícios do balé clássico, seus precursores e pioneiros privilegiavam movimento mais livres e irmanados à natureza (Portinari, apud MORANDI, 2009, p.80).

Rudolf Laban²⁸, (1879-1958) participou da efervescência da vanguarda na virada do século.

[...] trouxe de volta a atenção sobre o cotidiano, o homem comum, o ser humano com suas contradições e suas singularidades dando um salto sobre o formalismo idealizado do balé, das cortes e contos de fadas, para a expressividade de cada um o estudo do corpo particularizado pela noção de indivíduo. (MOMMENSOHN, 2006, p.15-16).

A chamada “dança educativa”, terminologia utilizada por Laban para designar seu trabalho, era um contraponto do ensino da dança clássica que se caracterizava pela rigidez técnica e mecânica do movimento. Segundo ele: “Nas escolas onde se fomenta a Educação Artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno”. (LABAN,1990 apud MORANDI, 2006, p.81).

Por meio da ginástica e da Educação Física, a proposta de dança moderna de Laban, ou dança educativa, foi introduzida nas escolas da Inglaterra, porém, não se constituiu como disciplina específica no currículo escolar. (NAVAS E DIAS 1992, apud MORANDI, 200 p. 81).

A partir da década de 1940, uma das responsáveis pela introdução e pela divulgação do trabalho de Laban, no Brasil, foi Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, que implantou os conceitos de dança educativa com a qual havia entrado em contato. (MOMMENSOHN, 2006, p.17).

revolução científica que rompeu barreiras de tempo e espaço, produziu um grande e geral estado de euforia e crenças no progresso. Deu-se o nome de *Belle époque* a esse período. (DAY, 2008, p. 29-30).

²⁸ Bailarino coreógrafo, artista plástico, arquiteto, estudioso do movimento – buscava uma solução para o conflito cartesiano entre corpo e mente. (MOMMENSOHN, 2006, p.16). Buscou no movimento da dança uma forma de fazer com que o indivíduo tivesse uma outra relação com o corpo; um corpo mais expressivo, mais prazeroso. Ao participar do movimento modernista influenciou o expressionismo alemão. (PETRELLA, 2006, p. 11).

A dança educativa, não coincidentemente, surgiu paralelamente ao movimento escolanovista, que também se preocupava com a expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo imitativo e repetitivo, característico da pedagogia tradicional, entretanto no campo das artes em geral. A partir disso, pode-se inferir que, no campo das artes em geral a banalização da livre expressão resultou em um decréscimo do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte (OSINKI 2001), então a “dança livre”, ou “expressão corporal” permitiu que, nas escolas, qualquer atividade ligada ao movimento fosse considerada dança, e ainda permitindo que profissionais não-capacitados se sentissem “aptos” promover o seu ensino. (MORANDI, 2006, p.82).

A dança educativa, com seu caráter criativo expressivo, não se efetivou nas escolas no campo de arte, porém gerou o interesse de professores de educação física que passaram a introduzi-la em suas aulas. (MORANDI, 2006, p. 82).

No Brasil, o movimento modernista aconteceu de 1914 até 1971. Foi um período que deixou profundas marcas na maneira de ensinar arte nas escolas. Nessa tendência, surge concepção do ensino da arte como lazer auto-expressão. Essa visão levou a arte a ser vista como mera atividade, sem conteúdos próprios. (DAY, 2008, p.32).

Para difundir as idéias de nacionalismo e coletividade, extremamente condizentes com o Estado Novo²⁹, a música (1930) obteve espaço através do canto orfeônico, projeto do compositor Villa-Lobos, por seu caráter cívico e de exaltação à pátria. Havia a pretensão de levar, através de projetos, o ensino de músicas folclóricas e hinos brasileiros difundindo assim o nacionalismo. A dança mesmo possuindo diversas manifestações populares nessa época não era valorizada. (MORANDI, 2006, p. 80).

No Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, em 1948, Augusto Rodrigues criou a escolinha de Arte do Brasil e começa a difundir o movimento “Educação pela Arte”³⁰, depois de manter contato com Heber Read. As práticas desenvolvidas na referida instituição teve tamanha repercussão que acabou gerando a criação de novas escolas em outros estados, tornando-se também um centro de treinamento

²⁹ Nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial.

³⁰ Movimento criado a partir das idéias de HERBERT READ, que defende a valorização no ser humano dos aspectos intelectuais, morais e estéticos procurando despertar a consciência individual integrando-o ao grupo social do qual faz parte. (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.36).

para professores de arte. Diante disso, o governo elaborou classes experimentais de arte nas escolas primárias e secundárias, entretanto, a arte ainda era considerada um complemento das atividades curriculares. (MORANDI, 2006, p. 16).

Na década de 60, o regime militar apresentou-se como o novo cenário político no país. Observou-se um período de progresso técnico resultante da criação de novas fábricas, era o início da expansão e do desenvolvimento industrial, portanto buscava-se adequar o ensino ao modelo do desenvolvimento econômico da época. Romanelli (1997, p. 196) relata que, a partir dos anos 60, o governo percebeu “a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil”.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 23).

Em 1961, decretou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional exigida desde o começo da República. A Lei n 4.024 entrou em vigor em 1962. (SAVIANI, 2008, p. 305).

Segundo OSINSKI (2002, p. 101), surgem dificuldades no ensino de Arte resultantes da banalização da livre expressão, o que implicou num desprestígio da mesma em relação a outras disciplinas, e uma desvalorização de seus professores, que não eram considerados como profissionais encarregados de uma tarefa considerada séria.

Nesse contexto, a educação de maneira geral passou a ser considerada como insuficiente para atender o mundo tecnológico em expansão, surge assim a tendência tecnicista³¹.

³¹ Aparece nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, onde proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, buscando adequar a educação

(...) essa nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, no currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares. (FERRAZ e FUZARI, 2009, p.39).

O ensino passou a atender as necessidades do mundo industrial em expansão. O Estado estava voltado ao investimento num modelo de educação que formasse mão-de-obra qualificada e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica.

Shiroma, Moraes e Evangelista (apud Gomes e Nogueira, 2008, p. 584) apontam que, até meados de 1970, o caráter histórico da educação na política brasileira se direcionava para o fortalecimento do Estado. Então políticas públicas foram implementadas na educação, com um discurso de construção nacional, em que valores que engrandecessem a nação fossem aplicados às políticas educacionais. Nesse âmbito é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71 que determina:

Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1 e 2 graus, observando quanto à primeira o dispositivo no decreto lei nº 869, de 1 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, Art. 7).

Após reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a arte tornou-se obrigatória nas escolas, e passou a ser chamada de Educação Artística, sendo considerada somente uma atividade educativa, e não uma disciplina curricular. A educação Artística é tratada de forma indefinidamente, como se pode observar no parecer nº. 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 37-38).

Por um lado considerou-se um fator importante, a inserção da Educação Artística no currículo escolar pela LDBN, tanto relacionado ao aspecto de sustentação legal para esta prática, quanto por ter sido considerada importante na formação dos indivíduos. Porém, vieram grandes dificuldades no campo

às exigências da sociedade industrial e tecnológica.

educacional, pois a música, o teatro e as Artes Plásticas, que são atividades específicas, foram agrupados num mesmo bloco, justificando essa mudança pela integração das dimensões artísticas, porém, não havia pessoal capacitado.

Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época. (BRASIL, 1997, p. 29).

Exigia-se a polivalência do professor da disciplina, sem, no entanto, ter-lhe proporcionado as condições para exercê-la.

Cada um fazia o que podia. Para viabilizar esta idéia, criou-se, no Brasil, a Licenciatura Curta em Educação Artística, que em dois anos pretendia garantir a dita formação polivalente em artes o que também não funcionou na prática. Pelo contrario foi um grande equívoco em termos de prática artística. (SANTOS, 2006, p.11).

Segundo Fusari e Ferraz (2009), os professores das escolas públicas encontraram dificuldades em apreender métodos de ensino nas salas de aula, resultando numa prática pouco ou nada fundamentada, necessitada de aprofundamentos teórico-metodológicos referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas.

Esses problemas originaram o movimento de organização de professores de Arte, como as associações de Arte educadores que se formaram em vários estados e regiões do país, o que culminou na Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil em 1987. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 41).

De acordo com Morandi (2006, p.83), nesse momento a dança passou a aparecer no cenário educacional, porém estavam inseridas, juntamente com o teatro, consideradas artes cênicas e, posteriormente, a dança surgia na escola devido a sua contribuição para o desenvolvimento físico da criança, por isso esteve inserida muito mais no contexto da educação física do que no da arte. Também era utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo por parte da escola a intenção de promover seu ensino, mas sim de utilizá-la como forma de distração e compensação, para as disciplinas intelectuais ou de ilustração de conteúdos de outras áreas.

Na década de 80, o movimento, que se denominou arte-educação³², com objetivo de rever os princípios da arte no âmbito educacional, teve grande influência na determinação dos rumos da arte na escola brasileira, pois a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), no que se refere à arte, introduziu no seu bojo as idéias defendidas pelos profissionais de arte educação daquela época e o ensino de arte torna-se obrigatório na Educação Básica. (SANTOS, 2006, p.11).

Além das críticas à polivalência e às práticas em Educação Artística, a nova visão de arte na escola, entre outros objetivos, procurava promover o desenvolvimento cultural dos alunos caracterizando-se como Arte e não mais educação artística, com conteúdo próprio e não mais como atividade, buscava-se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 inicia o processo de tramitação em dezembro de 1988, e é aprovada e promulgada em dezembro de 1996. O artigo 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).

Mesmo sendo definido o ensino obrigatório de arte, o texto é abrangente e não deixa claro suas especificidades, diversas interpretações podem ser dadas a Artes, já que a mesma envolve várias áreas específicas.

Em 1996, O Ministério da Educação e Cultura elaborou uma série de documentos, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em decorrência da reforma educacional preconizada através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

E em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo algumas especificações a respeito da definição de conteúdos oferecendo uma orientação oficial para as práticas pedagógicas e que deram à área de Arte

³² Inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. (BRASIL, 1997, p.25).

uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança.

Entretanto, em 1989, Paulo Freire - conhecido educador e filósofo brasileiro - secretário da Educação da cidade de São Paulo nesse período, a fim de construir um currículo democrático, lançou o projeto “Movimento de Reorientação Curricular”. Nesse contexto, Izabel Marques contribuiu com projeto entre 1991 a 1992 na área de dança, centrando sua participação na educação permanente de professores. Foram propostas de dança que introduziram uma nova dimensão ao ensino e aprendizado dessa arte no currículo escolar (MARQUES, 2007, p. 65).

Dessa maneira, o regime das escolas públicas de São Paulo incluiu a Arte como disciplina oficial do currículo em suas quatro modalidades: teatro, artes visuais música e dança. Porém, com a mudança de governo em 1993, este regime foi alterado, excluindo novamente a dança da área de conhecimento obrigatória. (MARQUES, 2007, p. 67).

Nos anos de 1991-1992 a dança foi reconhecida como área de conhecimento a ser trabalhada nas escolas, “foi oficialmente iniciado na cidade de São Paulo e coroado em âmbito nacional com sua inclusão nos Parâmetros curriculares Nacionais em 1997”. (MARQUES, 2007, p. 101).

E pela primeira vez a dança passa a aparecer no contexto escolar Nacional como conhecimento específico e não mais atrelada a outras áreas artísticas. Por meio dos PCNs, a dança é mencionada e sugerida em documento nacional como parte integral da educação em Arte.

Arte como conhecimento foi o slogan das décadas de 80 e 90 que de certa forma veio a substituir, sem excluir, as crenças anteriores de arte como técnica e/ ou arte como expressão. Atualmente, o debate continua não somente em torno de que arte é conhecimento, como também o que seria o conhecimento nesta área. (MARQUES, 2008, p.34).

3.2 A importância da dança na escola

“ [...] Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia.” (BEJART apud GARAUDY, 1980, p.9)

GARAUDY (1980) refere-se à dança como uma manifestação humana que sempre esteve presente na vida do homem e se materializando através dos movimentos dos corpos, organizados em sequências significativas e de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica. Para ele, a dança é um modo de existir, pois representa a magia, religião, trabalho, festa, amor e morte.

Há uma diversidade de danças existentes em nossa sociedade:

[...] da dança voltada ao lazer, como as coreografias de carnaval, algumas danças de salão, as danças das casas noturnas, aos rituais como as danças dos terreiros de candomblé, e as danças ditas teatrais ou artísticas: repertórios de balé, danças populares, moderna, contemporânea. Embora essas categorias sejam pouco restritas – pois essas modalidades muitas vezes se sobrepõem (por exemplo, será que o carnaval como colocou Roberto da Matta (1983) não é um ritual? Ou ainda, não pode ser visto como um espetáculo artístico?) - (MARQUES, 2007, p. 31).

São inúmeras danças com diversas finalidades, em diferentes lugares, que se fundem em suas funções. Atualmente, verifica-se que esta Arte vem sendo maciçamente utilizada em vários projetos de caráter educacional e social no Brasil, e através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9394/96 que instituiu o ensino obrigatório de Arte, a dança passa a aparecer no âmbito escolar como Arte através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluiu a dança como uma das modalidades da disciplina Arte.

Entretanto, quando se pensa nas escolas de ensino regular, a dança, frequentemente é apresentada como complemento de outras aulas ou disciplinas e/ou aparece em comemorações cívicas do calendário escola. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar, como uma atividade em si, ela aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 16).

De acordo com Strazzacappa (2006), estudos realizados nos últimos cinco anos têm apontado que essas aulas de dança, como atividade extracurricular - atividade optativa - , são oferecidas como parte integrante de projetos apresentados às escolas. “Trata-se de projetos isolados, frutos de iniciativas pessoais, sejam de um professor da escola, seja de um aluno (já dançarino ou que estuda dança em cursos livres) que almeja criar um grupo de dança num ambiente escolar”. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 17).

Decorrente de uma análise do teor desses projetos apresentados às escolas, Strazzacappa aponta algumas considerações quanto a amplitude das propostas:

Aparentemente tudo cabe num projeto de dança para escola. Havia objetivos que iam do simples “criar um grupo de dança para se apresentar nas festas da escola da comunidade” ao complexo “libertar o mundo com a dança”. Outros projetos utilizavam termos científicos para justificar de forma mais convincente a importância da dança na escola, como “proporcionar o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e psicomotor das crianças”, ou “aumentar sua auto-estima, suas capacidades expressivas e criativas. Há ainda os projetos que objetivam “reforçar pela dança os conteúdos de outras disciplinas, como matemática (estudos das formas geométricas com o corpo), português (estudo das letras do alfabeto, fruição do movimento), estudos sociais (vivenciar noções espaciais e rítmicas - tempo), entre outras”. evidenciam-se dois extremos. De um lado, a concepção romântica da dança, isto é, a dança como “salvadora dos males do mundo”, e, na outra ponta, uma concepção concreta, instrumental e utilitária da dança - a dança como ferramenta para o desenvolvimento motor, psicológico, social, afetivo, ou para a apreensão direta de conceitos de outras disciplinas. (STRAZZACAPPA, 2006, p.19).

Segundo Marques (2007), na escola a dança ainda é negligenciada, muitas vezes fica limitada a reproduções descontextualizadas de danças representativas em festas comemorativas, ou a reproduções das danças apresentadas pela mídia, sem que haja uma discussão consciente sobre o que se (re)produz.

Reproduzir passos ou movimentos sistematizados faz parte do repertório de diversas danças. Mas será que a dança se restringe a ensinar sua movimentação? De acordo com Marques (2010), aulas de danças devem traçar relações de coerência, fazendo conexões entre quem dança, o que dança, onde dança.

O ensino que enfatiza a dança apenas como aprendizado de sequências de passos, ou exercícios necessários para atingir objetivos coreográficos, assim como, aulas de danças que enfatizam apenas sensações e percepções corporais, dificilmente proporcionará aprendizagem significativa.

Percebe-se que esse tipo de ensino segmenta corpo e mente e focaliza somente o “corpo”. [...] “aprender repertórios é muito importante, principalmente os de nossa cultura local, mas se almejamos educar leitores de mundo, não podemos reduzir esse aprendizado a cópias mecânicas.” (MARQUES, 2010, p. 37).

Para que se promova uma aprendizagem que tenha sentido para o aluno, é fundamental buscar seu contexto, apontando quem é o sujeito que dança, onde

dança, porque (para que) dança e em que época dança. Segundo Marques, é preciso impregnar de sentido o ensino.

A "impregnação" de sentidos de nossos atos cotidianos se dá na relação crítica e dialógica com o mundo, ela se dá *entre*, no entrelaçamento entre instâncias políticas, culturais e sociais e as vivências espaço temporais que em nós transitam. Revestimos, impregnamos, contaminamos de sentido nossos cotidianos quando somos capazes de conectar nossos atos às narrativas de nossas histórias em tempos e espaços comuns. (MARQUES, 2010, p. 28).

A aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos (conceitos, idéias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes, já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA, 2003, p.02).

Para Marques o ensino e a pesquisa em/da dança também deveriam ser entendidos como formas de ler a dança e de presentificá-la, torná-la significativa.

[...] não basta jogarmos no suor da dança, nos embriagarmos de experiências visuais ao assistir a danças, termos êxtases criativos ao produzir, compor e pesquisar. As relações dessas experiências e experimentações, certamente relevantes e importantes para o aprendizado da dança, devem se dar de forma crítica e articulada para que permitam e se abram também para leituras possíveis de mundo. (MARQUES, 2010, p.33).

A maneira como aprendemos a dançar implicará no sentido que construiremos sobre a dança, e, conseqüentemente, no modo de ensiná-la. Os diálogos estabelecidos entre o ensino e aprendizagem são determinantes para que leituras da dança sejam significativas e transformadoras. Também encontra-se em muitos modos de ensino uma visão de dança como passatempo, ou recreação, algo que só serve para distrair.

Vygotsky (2004) não concorda com a ideia que reduz e/ou descarta o sentido educativo das vivências estéticas na formação dos sujeitos. Também não concorda com aqueles que exageram em relação aos sentimentos e emoções estéticas, pois estes não podem ser confundidos e empregados como recursos pedagógicos para resolver problemas complexos e difíceis da educação. Para ele trata-se de um:

[...] equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam [...]. (VYGOTSKY, 2004, p. 331).

Uma obra de arte vivenciada, aqui nos referimos à dança, pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. (VYGOTSKY, 2004, p. 343).

Vieira (2006, p. 91) nos traz contribuições ao mencionar a Arte como forma de conhecimento, e como tal, sendo fundamental para humanização do ser humano. A idéia de identificar conhecimento apenas como um produto gerado pelas atividades científicas e filosóficas é limitada, não se enquadra nos dias atuais, sabemos muito bem que a maioria das vezes a atividade artística não é valorizada o suficiente, sendo classificada, até mesmo, como algo marginal, entretanto, a arte é uma forma de conhecimento sendo imprescindível à sobrevivência.

A Arte como forma de conhecimento já é bastante conhecida e acenada pelos professores de Arte. Este é um dos argumentos mais usados para convencer os meios escolares e políticos de que a arte deve ter um lugar próprio no currículo escolar, com a mesma importância e carga horária que as demais disciplinas.

No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com seu fazer-pensar. Educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte. (MARQUES, 2007, p. 24).

O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmo e com o mundo.

Ao contrário do que nos oferece o senso comum, a dança não é um amontoado de emoções que permite que nos “auto-expressemos”, “desanuviemos as tensões” sintamos o íntimo da alma (MARQUES, 2007), isso não quer dizer que o

trabalho com dança não envolva emoções, os sentimentos, a sensibilidade. A dança como forma de arte está engajada com o sentimento cognitivo e não somente com o sentimento afetivo – ou liberar de emoções. É por meio dos nossos corpos dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais, e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança torna-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador. (MARQUES, 2007, p. 26-25).

A dança tem sido considerada supérflua por um lado, porque não abarca, com a racionalidade do saber necessário, a produção na sociedade industrial, por outro, porque não instrumentaliza o fazer necessário a ser mão-de-obra barata, nessa mesma sociedade (isto do ponto de vista dos que estão a determinar o que é e para quem é a escola, no sistema social). (FIAMONCINI; SARAIVA 1999, apud ASSUNPÇÃO, 2005, p. 42).

Segundo Assunção:

(...) Tratar a dança apenas pelo resultado final, enquanto espetáculo é transformá-la em mercadoria, e esta encobre "... as características sociais do próprio trabalho dos homens apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho". (MARX, 1989, P81). Isso significa que tirando as características do trabalho do homem, do produto final, transforma a arte em trabalho alienado. (2005, p.43).

Portanto, o fazer dança é mais que uma proposta de auto-expressão, ou algo ligado à espontaneidade, à libertação dos sentimentos, ou a um simples fazer. A dança é mais que uma busca pela técnica virtuosa, é mais que a simples reprodução de danças da mídia. Ela está em todo processo de criação e construção, mas do que no seu resultado enquanto espetáculo.

Portanto, entendemos a dança como produto humano que se construiu e se constrói nas iterações sociais, dentro de um processo histórico-cultural, promovendo expressões humanas que desenvolvem percepção imaginação e criação, processos que humanizam o ser humano.

CAPITULO IV

A DANÇA NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS



Apresentação de dança em uma das escolas participantes da pesquisa. Foto: FREITAS, 2010.

Antes de discutir como a dança é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e nas Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Corumbá-MS, faz-se necessário entender a visão de currículo que deu embasamento teórico para esse estudo e a compreensão da própria estrutura destes documentos, qual a sua proposta, como foi elaborado e principalmente com qual perspectiva de sociedade ele foi organizado.

4.1 Currículo escolar: uma construção sócio-histórica

Gimeno Sacristan afirma:

O termo currículo provém da palavra *currere* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade (2000, p.125).

Para dar início a essa temática, pretende-se olhar para o currículo não como um documento estático e com conteúdos organizados de maneira neutra, buscando dar conta dos conhecimentos mais essenciais e prioritários ao homem.

Como aponta Apple:

(...) embora as escolas possam estar de fato a serviço dos interesses de muitos, e isso não deveria ser negado, ao mesmo tempo, no entanto, empiricamente eles também parecem fazer as vezes de poderosos agentes da reprodução econômica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada como é a nossa.(1982, p.19)

É através do currículo que a escola realiza o seu processo educativo, que não é uma escolha técnica e neutra. Seu resultado é fruto de relações de poder, de prioridades e escolhas articuladas a um determinado modelo de cultura, a uma visão particular de homem e sociedade, a determinados valores. (Albuquerque, 2008, p.11).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8).

Sanfelice (2008) entende o currículo escolar como uma produção histórica intencional e aponta inúmeras situações nas quais a educação formal se institucionalizou para fundamentar seu pensamento, e aponta que desde a origem da educação discutiu-se “quais conhecimentos, valores, comportamento e habilidades as instituições deveriam (impor) disponibilizar aos educandos”. (SANFELICE, 2008, p.02)

Através do percurso histórico, verificam-se como as propostas curriculares foram se modificando tanto nos seus fundamentos filosóficos, quanto nos seus ideais pedagógicos, em relação à concepção de homem e de mundo, principalmente, no que diz respeito aos conhecimentos a serem socializados.

o currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado que, tendencialmente, será alterado quando as conjunturas sócio econômicas e político culturais se transformarem, dentro de um processo

mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo. (SANFELICE 2008, p.2).

O Movimento da Escola Nova é um exemplo, de transformações ocorridas nas propostas curriculares, naquele momento ocorreram profundas modificações na educação, nos seus pressupostos e métodos, na busca de cientificidade, na concepção em torno da criança, no papel do professor, na organização escolar e, principalmente, nos seus conteúdos curriculares disciplinares, onde se buscava superar a considerada educação tradicional. Mas sob o olhar burguês, não se tratava de continuar a revolução rumo à liberdade, igualdade e fraternidade universais, pois seu interesse era consolidar a sociedade capitalista, cuja essência estrutural está na exploração do trabalho pelo capital. É nesse panorama que a educação formal escolar e os currículos escolares precisavam atrelar-se. Era necessário preparar as classes trabalhadoras para atenderem às determinações do mundo do trabalho, em defesa ao capital. (SANFELICE 2008).

Na história da educação verifica-se nitidamente que os currículos escolares não são documentos neutros e desinteressados, mas refletem não de forma mecânica, mas sim tendencialmente, esta situação histórica.

Silva e Moreira (2006) também compreendem o currículo como uma construção histórica vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2006, p. 08).

Nesse “atual” momento histórico que Jacomeli nomeia de liberal-escolanovista,

(...) a função da escola é de redistribuir os indivíduos, conforme o talento de cada um, não pelo privilégio de sangue ou outros, mas pela competência. A supervalorização do indivíduo escamoteia o fracasso, sendo que suas causas não teriam raízes nas questões de classes sociais, mas, sim, na capacidade de “vencer” de cada um. (2008, p.03).

Gradativamente o Estado passou a discursar que o papel da escola é da formação de um cidadão para atuar numa sociedade democrática e globalizada. Jacomeli (2008, p.03) enfatiza que o discurso brasileiro está sintonizado com as políticas mundiais adotadas em âmbitos sociais, econômicos e culturais do presente

momento histórico, portanto, necessitam de um novo conjunto de conhecimentos que expressem a complexidade da sociedade globalizada.

Conforme prevê documentos sobre a política educacional mundial, como é o caso do “Relatório Delors”, da Unesco, a sociedade vive atualmente uma expressão pela globalização, em consequência disso, exige-se um “novo” conjunto de conhecimentos, principalmente conhecimentos com ênfase na formação social e ética, e que prepare o indivíduo para ser “cidadão do mundo”.(JACOMELI, 2008, p.04).

A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, da economia, da cultura e dos valores dos homens, evidencia que o conhecimento especializado não serve mais como referencial. É isso que justifica a necessidade de “inversão” de valores e conteúdos a serem ministrados pela escola, com forte ênfase, agora, nos vários conhecimentos das chamadas “competências”.

Portanto, trata-se de pensar o currículo em seu sentido social (historicamente produzido), o que se desvela à medida que o complexo educacional é desvelado.

Marilena Chauí aponta a necessidade de “desmascarar” a ideologia burguesa,

(...) primeiro, tal ideologia afirma que a educação é um direito de todos, mas, na realidade, as contradições do Capitalismo não permitem a realização dessa “idéia”, ao separar trabalho intelectual do manual. Segundo, a idéia burguesa afirma que o Estado é um consenso da comunidade, da sociedade civil para garantir unidade e harmonia entre as classes sociais, enquanto se oculta que ele é um instrumento de uma classe particular (a dominante), uma forma de manutenção da divisão e das contradições de classe. O terceiro, a idéia burguesa de trabalho afirma que este dignifica o homem, escondendo que as condições reais de trabalho, na sociedade capitalista, desumanizam, brutalizam, entorpecem o homem. (...) Haveria ainda numerosas outras “máscaras” (a democracia, por exemplo) a encobrir a realidade, e seria necessário dismantelar a ideologia por uma prática política nascida dos próprios explorados. E em uma prática desse tipo seria fundamental a crítica da ideologia, preenchendo os silêncios e as lacunas do discurso ideológico. (CHAUÍ, apud SILVA E SILVA, 2005, p. 2007).

Dessa maneira, todo conhecimento que é inserido no currículo escolar é filtrado, ideologicamente, está na prática pedagógica por meio dos conteúdos, dos livros didáticos selecionados, e ainda nos valores que serão incorporados nos

sujeitos, e que manifestam no momento de mediar o conhecimento, avaliar e se relacionar com o aluno.

A relação que Apple (1982) estabelece, referente a esse pensamento não é determinista, em um sentido de que todas as práticas sociais são reflexos puros e simples de uma realidade econômica.

Para ele, determinação é “como um complexo de relações que, no fim, são economicamente estabelecidas, que exercem pressões e impõem limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas” (APPLE, 1982, p.13) entendendo que as práticas econômicas, assim como toda a esfera cultural, é mediada pelas ações humanas, não há então uma relação determinista, mas sim dialética entre cultura e economia. Sob essa concepção pode encontrar possibilidade para a transformação e libertação dessa tradição hegemônica controladora.

De acordo com Apple, é fundamental reconhecer que os tipos de programas institucionais e culturais controladores foram construídos pelos próprios indivíduos, e por isso, podem por eles ser reconstruídos. (APPLE, 1982, p. 25).

Nessa perspectiva, o autor aponta a necessidade e urgência de uma análise relacional, a qual “implica ver a atividade social – em que a educação entra como uma forma particular dessa atividade – vinculada ao programa mais amplo das instituições que distribuem os recursos, de modo que alguns grupos e classes sociais têm sido historicamente favorecidos, ao passo que outros têm recebido tratamento menos adequado. Portanto, a partir dessa consciência e de uma mudança de atitude é que será possível reconhecer as tradições e reconstruir as relações. (APPLE, 1982. p. 21).

Apple considera a necessidade de discutir relações sociais na sala de aula. Para ele, essa atitude abre espaço para que entrem outros saberes no âmbito escolar e não apenas aqueles que foram legitimados por uma tradição seletiva, com o intuito de se criar uma cultura comum. (APPLE, 1982, p.50).

Fundamentada nessas colocações, agora será possível olhar o PCN-ARTE e as Diretrizes Curriculares do Município, especialmente o conteúdo que aborda a dança com o objetivo de compreender e verificar a concepção de dança defendida pelos referidos documentos, considerando a relação com a educação.

4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte

Para dar início à reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve-se primeiramente ater-se à política pública, que segundo Souza (2006):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2007, p.26).

Importante evidenciar que das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, Souza (2006, p. 36-37) extrai e sintetiza elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

De acordo com as características de políticas públicas citadas acima, os PCN(s) assumem a feição de política pública mesmo sendo uma proposta sem caráter de obrigatoriedade, pois pretendem ser um referencial para a educação ao situarem-se como uma orientação oficial que:

[...] estabelece uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Tem como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e MUNICÍPIOS, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 2007, PCN, v1, p. 36).

Segundo Silva (1999, apud FONSÊCA, 2001 p.17), a criação dos PCN(s) se estabelece dentro de um contexto de iniciativas governamentais que se constituem em um processo de reforma educacional marcado pelo neoliberalismo que se sustenta pela defesa do mercado como regulador da vida social.

A política educacional brasileira tem se subordinado aos interesses dos organismos internacionais, operando mudanças que apontaram para o atendimento às recomendações externas, que preconizam a adequação da educação à nova organização do trabalho e à nova ordem globalizada.

As justificativas para a elaboração dos PCN(s), de acordo com o que declara o próprio documento introdutório para as séries iniciais, apóiam-se no argumento da necessidade de cumprir compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990), compromissos esses que resultaram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (BRASIL, 2007, v I, p. 11).

Portanto, é nas Diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos que se encontram as bases para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem “a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas no ensino obrigatório” (BRASIL, 2007, v.I, p. 11).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se divididos em quatro ciclos, nos quais o 1º e 2º publicados em 1997 são direcionados ao ensino do primeiro ao quinto ano (antiga denominação era 1ª a 4ª séries); e o 3º e 4º ciclos, publicados em 1998, referem-se ao ensino do sexto ao nono ano (antes 5ª a 8ª séries).

Os documentos estão divididos em volumes, sendo que o sexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, contempla a área de arte para o Ensino Fundamental.

[...] após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de arte,

assim constituída refere-se às linguagens artísticas como Artes visuais, Música, Teatro e a Dança (BRASIL, 1998, p. 19).

O documento configura-se como “princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Verifica-se que os Parâmetros Curriculares em todos os ciclos propõem à área de artes quatro modalidades artísticas: (1) Artes Visuais - com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança que é demarcada como uma modalidade específica, deixando a critério das escolas a indicação das linguagens artísticas e da sua sequência no andamento curricular. (BRASIL, 1997, p.54).

Dessa forma, pela primeira vez a dança oficialmente passa a aparecer no cenário educacional, assumindo a importância da arte dentro do espaço escolar.

[...] a inclusão da dança nos PCN Arte, como modalidade artística a ser trabalhada dentro do currículo escolar, representa uma valiosa conquista. Em primeiro lugar, a estruturação de uma proposta para o ensino de dança representa o reconhecimento de sua importância como linguagem culturalmente construída e como atividade essencial no desenvolvimento integral do ser humano, ratificando, desta forma, as relações entre dança e educação. (PEREGRINO, 2001, p.135-136).

Entretanto, o documento não apresenta indicações bem definidas sobre como desenvolver a modalidade artística da dança nas escolas, assim como as demais modalidades prescritas.

No entendimento de Penna (2001, p. 46), o fato é que o PCN-Arte apresenta uma proposta bastante abrangente, mas não apresenta a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto. O caráter da proposta que busca resgatar os conhecimentos específicos de arte exigiria a presença de professores especializados em cada linguagem.

Levando em consideração a carga horária normalmente de uma aula semanal que a disciplina de Arte ocupa nas escolas, como deveria ocorrer na prática esse ensino com quatro modalidades artísticas?

Dentre os saberes, propostas para as diversas linguagens artísticas, estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. Com relação aos conteúdos foram construídos três eixos de aprendizagem: produzir, apreciar e contextualizar.

[...] os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios e seleção e ordenação adequados a cada ciclo. (BRASIL, 1998. p. 49).

Sendo assim, o conteúdo a ser ministrado fica sob responsabilidade do professor e da escola, assim como a modalidade artística a ser abordada.

Em outro momento, o documento aponta que “é desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte, na qual cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 1998, p.55), propondo aos professores a existência de experiência prática com o fazer artístico, [...] “interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas”. (BRASIL, 1997, p.30).

Para tanto qual deve ser a formação do professor de Artes? Também não aparece essa resposta no documento. Pensando na vivência que o aluno deveria ter nas quatro modalidades, e ainda a experiência prática do fazer artístico do professor, podemos entender que a proposta prevê a existência de professores especialistas em cada área atuando na escola, pois Artes plásticas, Teatro, Música e Dança são áreas específicas, com suas respectivas formações; nesse contexto, a proposta do PCN parece presumir um professor para cada área, outra opção de entendimento seria um único professor realizando as propostas do PCN Arte em todas as linguagens artísticas, o que contradiz as propostas apontadas no mesmo.

4.3 Dança nos Parâmetros Curriculares de Arte

a) Documentos de Arte (1º e 2º ciclos)

No texto preliminar direcionado ao 1º e 2º ciclos, compreende-se a dança como atividade inerente à natureza do homem, estando presente em toda cultura humana. Considera que toda ação humana envolve uma ação corporal, que possibilita o domínio da experimentação e da descoberta de si e do espaço, assim toda ação física emerge de um conhecimento, estando a motricidade diretamente ligada à atividade mental. (BRASIL, 1997, p. 49).

A dança é apresentada como uma forma de integração e expressão, individual e coletiva, que exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade; é também uma fonte de criação e comunicação. Enquanto atividade lúdica, ela propicia o exercício da espontaneidade através da experimentação e da criação. Também contribui para a consciência e criação da imagem corporal, elemento considerado fundamental para o crescimento individual e para a consciência social. (BRASIL, 1997, p.49).

Um dos objetivos deste ensino é a compreensão da estrutura, funcionamento corporal e a investigação do movimento humano, articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. (BRASIL, 1997, p.49).

Aponta como proposta, atividades coletivas de improvisações em dança, que de acordo com o documento, propiciará oportunidade de exploração da plasticidade de seu corpo, e de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Dessa maneira, poderá identificar semelhanças e diferenças, buscando compreender e coordenar as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação. (BRASIL, 1997, p.49).

A ação física é parte da aprendizagem da criança. Essa atividade, necessária para o seu desenvolvimento, é permeada pela curiosidade e pelo desejo de conhecimento. Por isso é importante que a dança seja desenvolvida na escola com espírito de investigação, para que a criança tome consciência da função dinâmica do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural. (BRASIL, 1997, p.50).

No decorrer do texto, observa-se uma ênfase à dança, como uma ação física, ainda que aponte as relações existentes entre o desenvolvimento da

inteligência juntamente com o desempenho corporal. De acordo com Peregrino (2001, p.149), é dada pouca ênfase ao aspecto de fruição, que é a questão da apreciação e aponta o perigo de privilegiarmos o prazer corporal sem articulá-lo a uma reflexão crítica.

Os conteúdos da dança estão distribuídos nos seguintes blocos:

1) A dança na expressão e na comunicação humana; 2) A dança como manifestação coletiva; 3) A dança como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997, p. 51-52).

Para avaliar o trabalho com a dança, dispõem-se os seguintes tópicos:

Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento; interessar-se pela dança como atividade coletiva; e compreender e apreciar as diversas danças como manifestações culturais. (BRASIL, 1997, p.64).

As indicações para a avaliação não estão divididas por ciclos, assim como na apresentação dos conteúdos, ficando a critério das escolas a seleção da linguagem que será abordada e conseqüentemente o conteúdo e sua seqüência no andamento curricular.

b) Documento de Arte para 3 e 4 ciclos

No texto introdutório dos Parâmetros Curriculares de Arte para 3º e 4º ciclos são apresentadas algumas considerações que procuram desmistificar noções distorcidas ligadas ao termo “dança”. Uma delas refere-se à idéia de dança como “dom natural” e espontâneo, que acaba por ignorar os conteúdos da dança, como também sua contribuição no processo escolar.

(...) ao contrário do que se pensaria, em muitas situações acabam até mesmo por alijar a dança da escola, ou, em outras circunstâncias, fazer com que ela se transforme em atividade aparentemente sem muito sentido no âmbito escolar. Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida”? (BRASIL, 1998, p.70).

Outro fator considerado é a visão da dança como puro divertimento, “desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais que podem transformar a vida e, portanto, o convívio em sociedade”. Lamenta-se o fato de existir certa ingenuidade quanto ao corpo que dança no ambiente escolar, que na maioria das

vezes, restringe-se a festas e comemorações, ou à imitação de modelos influenciados pela mídia. (BRASIL, 1998, p.71).

Pode-se identificar no documento um olhar crítico frente às danças reprodutivas e recreativas que geralmente ocorrem nas escolas, defendendo a dança enquanto conhecimento com conteúdos próprios.

Nesta proposta, é dada uma ênfase ao conhecimento construído a partir das vivências do aluno, sua relação com o meio ambiente, com a sociedade e a indústria cultural, propõe-se, por exemplo:

(...) trabalhar mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança, sociedade e seus temas intrínsecos: modelos de corpo, atitudes, valores, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gênero, entre etnias e assim por diante. Com os conteúdos específicos da Dança (habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história, processos da dança), os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo, assim, plena e responsabilmente sua cidadania. (BRASIL, 1998, p.71).

E também disponibilizam sugestões para que o professor...

(...) sempre ouça atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar; que observe atentamente as escolhas de movimento e como eles são articulados em suas criações de dança, para que possa escolher conteúdos e procedimentos não somente adequados, mas também problematizadores das realidades em que esses corpo/danças estão inseridos. (BRASIL, 1998, p72).

No decorrer do texto, a compreensão de corpo estabelecida é de uma visão não segmentada, que não divide corpo e mente, mas sim unifica, onde um não existe sem o outro, como no discurso abaixo:

É importante, portanto, que o corpo não seja tratado como “instrumento” ou “veículo” da dança, como comumente se pensa. O corpo é conhecimento, emoção, Comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo. (BRASIL, 1998, p.72).

Outro fator a ser mencionado é a mídia. Não se pode desconsiderá-la do cotidiano dos alunos e seu papel na formação de valores e ideias em nossa sociedade. Diante dessas questões, encontra-se, ainda no texto inicial, uma

discussão e um alerta ao perigo de se ficar atrelado a modelos de dança estereotipados, moldados em padrões ditados pela mídia, que se encaixam em determinados tipos de música (BRASIL, 1998, p. 73).

Decorrente dessa questão, propõe-se reafirmar sempre o vínculo com a experiência do aluno, mas também é fundamental, “trabalhar com outros processos criativos em dança, para que o vocabulário corporal e de movimento dos alunos seja ampliado” (BRASIL, 1998, p. 73).

Dentre os objetivos gerais – que aparece apenas na proposta para o 3º e 4º ciclos – estão relacionados às experiências corporais de movimento e de dança dos alunos, possibilitando que cada um deles seja capaz de:

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

Peregrino (2001, p.148) considera fundamental a escolha desses objetivos, por possibilitarem que o aluno traga para escola aquilo que considerada significativo em sua vivência, e ainda por priorizarem o diverso acervo cultural na área, principalmente abordando a questão da apreciação e indicações de como estabelecer as pontes com a realidade.

Os conteúdos da Dança estão agrupados em três blocos principais que alinham-se em três eixos norteadores.

São eles: 1) Dançar; 2) Apreciar e dançar; 3) Dimensões histórico-sociais da dança e seus aspectos estéticos. (BRASIL, 1997, p.74).

Os conteúdos apresentam características bastante abrangentes que implicariam a presença contínua do ensino de dança na vida do aluno. Sabe-se que não há indicações formais de como as modalidades artísticas serão trabalhadas na

escola, nem garantias de que todas elas serão implementadas, e ainda existe o fator tempo, se ela for ministrada na aula de Arte, onde é reservada uma carga horária mínima frente às demais disciplinas, fica difícil dar conta de todo seu conteúdo.

Outro aspecto a ser ressaltado é a complexidade de alguns conteúdos.

A aprendizagem da dança no ambiente escolar envolve a necessidade de técnica/conhecimento/habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da/em dança. Nesses ciclos, “recomenda-se que progressivamente os alunos comecem a conhecer os princípios do movimento comuns às várias técnicas codificadas, (...) princípios de condicionamento físico, elementos de consciência corporal e algumas técnicas codificadas que sejam significativas para suas realidades de alunos”. (BRASIL, 1998, p. 74).

Ainda que o critério metodológico fique a cargo do professor, existem alguns procedimentos que precisariam de conhecimento específico e a técnica de um profissional habilitado na área, ou então, que os professores que trabalham com a dança e demais linguagens artísticas, pudessem passar por uma capacitação, para que a Dança fosse encarada como conhecimento.

Referente aos Critérios de avaliação em Dança verifica-se:

- 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 da dança e as manifestações culturais populares e suas influências nos processos criativos pessoais.
- Saber expressar com desenvoltura, clareza, critério suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste. (BRASIL, 1998, p.77-78).

4.4 Diretrizes Curriculares Municipais de Arte – DANÇA

A rede Municipal de Ensino de Corumbá é gerenciada pela Secretaria Executiva de Educação. As Diretrizes Curriculares Municipais (2007) foram escritas para nortear as equipes escolares a implementar a nova organização curricular e didática, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN).

Nas Diretrizes Curriculares Municipais de Arte, logo no primeiro parágrafo da justificativa, criticam-se idéias que consideram a arte como auxiliar no conhecimento de outras disciplinas e não como campo de conhecimento específico.

A noção comum presente no espaço escolar quando se fala do Ensino de Arte é que esse componente curricular faz parte da formação do aluno para desenvolver sua expressão e que as atividades de desenho, pintura, canto ou dança são excelentes meios para ensinar conteúdos de outras disciplinas. (CORUMBÁ, 2007, p.07).

Perceber a arte como conhecimento específico é primordial para se traçar Diretrizes Curriculares na disciplina de Arte. Como nos diz Marques, A arte deve ocupar lugar próprio no currículo escolar com a mesma importância que as demais disciplinas. Professores da área levantam a bandeira da Arte como forma de conhecimento, um argumento que vem sendo usado para convencer os meios escolares e políticos. (MARQUES, 2007, p. 24).

Após criticar essa visão de Arte, apresenta-se o entendimento da disciplina em questão.

O ensino de arte é entendido e percebido em sua globalidade, onde assumimos que as possibilidades de o homem vir a ser sujeito da história dependem da presença da Arte na Educação, desde as primeiras séries do ensino Fundamental. (CORUMBÁ, 2007, p.07).

Considerando a organização dos conteúdos e objetivos, a proposta das Diretrizes Curriculares Municipais de Arte é trabalhar com a criação de projetos, considerando mais adequado a prática pedagógica geradora de atividades que conduzam o grupo de alunos a investigar e aprofundar uma temática do olhar da Arte. (CORUMBÁ, 2007, p. 09). Justificam esta escolha como propiciadora para a aprendizagem significativa, descrevendo uma abordagem sobre o trabalho por projeto:

Uma das modalidades favorecedoras da aprendizagem significativa, uma vez que oportuniza grande motivação e autonomia. Em um projeto, professores e alunos relacionam os conteúdos, elegem as produções que serão realizadas e podem trabalhar de maneira interdisciplinar, reunindo numa só unidade, aspectos relativos ao conhecimento, específico de várias disciplinas, sejam elas aproximadas costumeiramente, como é o caso das chamadas ciências humanas, sejam reunidas por motivação derivada de uma unidade proposta. (CORUMBÁ, 2007, p.19).

No PCN/Arte há indicações para que as modalidades que não estão sendo contempladas possam ser trabalhadas através de projetos. A referência a esse tipo de atividade aparece nas orientações didáticas, no tópico relativo aos trabalhos pró-projetos. No entanto, nos termos do próprio documento, “projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os seus conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade.” (BRASIL, 1998, p. 102).

Ainda assim, os conteúdos e objetivos da disciplina Arte presente neste material foram elaborados para todas as séries do ensino fundamental, a partir da criação de projetos de trabalhos nas quatro linguagens artísticas, propondo a execução de quatro projetos: artes visuais, teatro, música e dança, em cada bimestre, diversificando as linguagens da arte em um mesmo bimestre, apontando a necessidade de variar as formas artísticas previstas ao longo da escolaridade no ensino fundamental.

Os conteúdos estão articulados dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos considerados fundamentais: Criar/ produzir nas linguagens artísticas; Perceber/analisar trabalhos artísticos realizado pelo grupo-classe e por artistas; Conhecer as produções artísticas, histórica e cultural da humanidade. (CORUMBÁ, 2007, p. 20 - 21).

Dentre os objetivos para a Dança, percebe-se a mesma configuração dos Parâmetros curriculares Nacionais de Arte. Como já foram mencionados anteriormente, os conteúdos e objetivos estão divididos em quatro projetos, cada um deles propostos para serem desenvolvidos em um bimestre.

1 – Projeto: Criar / produzir nas linguagens artísticas.

Proposta: A Dança na expressão e na comunicação humana.

2 - projeto: perceber/Analisar trabalhos artísticos realizados pelo grupo-classe e por artistas

Proposta: A dança como manifestação individual e coletiva.

3 - projeto: conhecer manifestações de dança produzidas pela humanidade.

Proposta: apreciação e reflexão sobre a dança de produção local, regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando a participações em apresentações ao vivo.

4 - projeto: Argumentar sobre a dança distinguindo, relacionando e analisando as diferentes culturas e suas épocas.

Proposta: Avaliação sobre a percepção, análise e produção do aluno na arte do movimento corporal (CORUMBÁ, 2007, p.15-17).

Através dos referidos documentos analisados, verifica-se uma forma muito interessante de se trabalhar a dança na escola, mas será que na realidade é possível de acontecer?

Trabalhar a dança na escola envolve questões que vão além do documento curricular, já que engloba a formação dos professores, a hierarquização dos saberes, visão de arte e de ensino.

Para a realização das propostas descritas nos documentos educacionais, é necessário o mínimo de conhecimento da área; a dança, assim como as demais linguagens artísticas, é uma área específica, com conteúdos próprios. Diante disso, não se verifica compromisso do governo em colocar professores especialistas em todas as escolas e nem o cuidado para que todas as modalidades previstas no PCN-Arte sejam efetivamente trabalhadas.

O professor que não tem nenhuma formação ou vivência estética em dança não saberá exatamente o que, como ou até mesmo porque ensinar dança na escola, e não tem outra saída a não ser ensinar “passos para festas comemorativas”.

Outra questão é que para a realização dessas atividades, supõem a disponibilidade de equipamentos específicos, como: sala apropriada para dança, CDs, DVDs, aparelho de som, etc. Acredita-se que a simples inserção de conteúdos críticos não é suficiente para modificar atitudes e pensamentos dos alunos.

a qualidade das escolas não se mede apenas por aquilo que se ensina, mas pela forma como se organiza o tempo, o espaço, o trabalho de quem ensina e aprende. É necessário que o currículo seja entendido como fruto das relações entre a formação do professor, as práticas pedagógicas, os processos de ensino/aprendizagem e a avaliação. Portanto, de nada adianta pretender mudar as formas de transmissão de conhecimento e os conteúdos da escola se a estrutura permanece a mesma. (PEREGRINO, 2001, p.161).

Entretanto, é inegável que a inserção da dança nos Parâmetros Curriculares de Arte e nas Diretrizes Curriculares do Município de Corumbá-MS significou um avanço para reconhecimento da dança como conhecimento, com conteúdos específicos e fundamentais na educação.

CAPITULO V

A CONSTITUIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Um método envolve uma visão de mundo, uma concepção de homem e uma concepção de conhecimento. Para além de uma visão instrumental de método, entende-se que a abordagem do real para conhecê-lo revela uma determinada compreensão do que é realidade e o homem na sua relação com ela. Por isso a questão metodológica é indissociável de uma abordagem ontológica e epistemológica. Assim, embora o eixo da Análise seja a relação sujeito-objeto, não se pode deixar de apontar questões relativas à compreensão do SER, bem como aspectos relativos à concepção de sujeito. (GONÇALVES, 2001, p. 113).

Segundo Vygotsky, em palavras de Aguiar (2001, p. 129), não existe método que não esteja ligado a uma concepção de realidade que faça relação entre homem e mundo.

Dentro dessa concepção e da estrutura do texto sistematizado, traçar caminhos metodológicos demanda a compreensão do individuo em processo social e histórico, sofrendo inferência do seu meio e sendo construtor dele.

Nessa perspectiva, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa tendo como aporte teórico as idéias de Vygotsky embasando-se nos estudos de Freitas (2002) e Aguiar (2001), entre outros que se fundamentam na abordagem sócio-histórica.

A Pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia, no momento de análise. (MARTINS, 2004, p.289).

Segundo Freitas (2002, p. 21), os estudos qualitativos com o olhar da abordagem sócio-histórica, preocupam-se em focalizar o particular compreendendo-o como uma instância da totalidade social a partir de seu acontecer histórico.

Nessa abordagem, o individuo é entendido como um ser determinado histórica e socialmente e só poderá ser compreendido através de suas relações e seus vínculos sociais, inserido em determinada sociedade e momento histórico específico.

Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como ocorre nas ciências naturais, onde o objeto pode ser contemplado e caracterizado.

Nas ciências humanas, o objeto de pesquisa é o ser humano, sujeito a modificações que reage a qualquer tentativa de caracterização e previsão.

[...] nas ciências sociais em geral, diferente das ciências naturais, os fenômenos são complexos não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas. Não podemos ser reproduzidos em laboratórios e submetidos ao controle. As reconstruções são “sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas” (DA MATTA, 1991, apud MARTINS, 2004, p. 291-292).

Na pesquisa sociológica, o pesquisador constitui-se como parte integrante do processo investigativo, não é possível ignorar sua influência, pois a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, onde a neutralidade não existe e a objetividade é relativa.

O pesquisador deve ser produtor de conhecimento, seu papel é de explicar a realidade e não simplesmente descrevê-la. A pesquisa deve ser vista como um processo “construtivo/interpretativo” (GONZÁLES REY, 1999, apud AGUIAR, 2001, p.132).

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser reconhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tende a falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverter-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se de uma perspectiva dialógica. (FREITAS, 2002, p.24).

Considerando os escritos de Vygotsky, na qual o conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, compreende-se que produzir um conhecimento, a partir de pesquisa na perspectiva sócio-histórica, é admitir que a aprendizagem é fruto de um processo social compartilhado e construtor de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 25).

Na pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, apenas resultados não são suficientes, faz-se necessário relacioná-los a partir do olhar dos sujeitos da investigação, relacionando-o com o seu contexto histórico cultural.

Desenvolver pesquisa dentro dessa perspectiva é preocupar-se em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas articulações.

Retomamos aqui as indagações surgidas para a efetivação dessa pesquisa que partiram dos seguintes questionamentos: existe o ensino da dança nas escolas de Corumbá-MS? Como ele é desenvolvido? Qual a formação dos profissionais que atuam na área de dança nas escolas?

Investigar o lugar ocupado pela dança nas escolas Municipais de Corumbá-MS a partir dos sujeitos que a promovem, presume-se o não isolamento do contexto social que se encontram e das múltiplas relações que estabelecem, percebendo-os como sujeitos que transformam e são transformados pelo meio em que vivem.

Pensando nisso, o primeiro passo tomado foi a investigação dos PCN/Arte e Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, verificando como a dança está caracterizada nos documentos educacionais.

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 2007, p.34).

Diante do que é proposto para o ensino de Arte nos Parâmetros Curriculares/Arte e nas Diretrizes curriculares do município, presume-se que a dança esteja inserida no âmbito escolar, entretanto nos mesmos documentos a dança não aparece como um conteúdo obrigatório, mas sim como pedagógica são propostas pedagógicas, ficando a critério de cada escola o seu desenvolvimento ou não.

Dessa maneira, a intenção inicial da pesquisa foi verificar entre os professores de Arte, aqueles que desenvolviam essa atividade em sua disciplina e chegar aos sujeitos da pesquisa.

Então foi realizado um levantamento junto a Secretária de Educação de Corumbá-MS e pôde-se constatar que o município conta com total de 15 escolas da

rede pública municipal localizada na zona urbana dentre elas estão: Escola Municipal Almirante Tamandaré; E.M. Ângela Maria Perez; E.M Barão do Rio Branco; CAIC - Pe. Ernesto Sassida; E.M.Cássio Leite de Barros; E.M. Cyríaco Félix de Toledo; E.M. Clio Proença; E.M. Delcídio do Amaral; E.M. Fernando de Barros; E.M. Izabel Correa de Oliveira; E.M. José de Souza Damy; E.M. Luiz Feitosa Rodrigues; E.M. Pedro Paulo de Medeiros; E.M. Rachid Bardauil; E.M. Tilma Fernandes Veiga.

Das 15 escolas da rede municipal de Corumbá-MS, obtêm-se o total de 49 professores que atuam na área de arte, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Desses professores das Escolas pesquisadas, 100% não possuem habilitação em artes, concentrando uma variedade de áreas atuando na referida disciplina, conforme consta no quadro abaixo.

Tabela 1- População de professores que atuam na área de Arte no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em 2010 na rede pública municipal de Corumbá-MS.

A N O	Total de Escolas da rede pública municipal (zona urbana)	Habilitação dos professores	Numero de professores do Ensino Fundamental que ministram aulas de Artes do 6º ao 9º ano.
2 0 1 0	15	LETRAS	28
		GEOGRAFIA	3
		CIENCIAS BIOLÓGICAS	8
		PEDAGOGIA	6
		MATEMÁTICA	2
		HISTÓRIA	2
		TOTAL	49

FONTE: Quadro elaborado a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/ MS

Essa constatação mudou os rumos da pesquisa. Poderia seguir esse caminho da formação dos professores que atuam na disciplina Arte buscando informações relacionadas ao ensino e aprendizagem. Entretanto, a dança poderia

tornar-se um aspecto secundário na pesquisa, enquanto a intenção é tratá-la como foco central nessa investigação.

O ensino da dança poderia estar presente nas aulas de Arte ou Educação Física, assim como poderia estar sendo realizada num contexto extracurricular. O caminho encontrado foi a verificação em cada escola, junto à equipe pedagógica, a existência ou não do ensino da dança, identificando como ela se caracteriza, inserida como curricular ou extracurricular e ainda encontrar os profissionais que direta ou indiretamente trabalham com o ensino da dança.

Diante desses aspectos, foram construídos os instrumentos para a obtenção dos dados. Segundo Gonzáles Rey (1999) em palavras de Aguilar (2001, p.135):

[...] numa pesquisa de perspectiva qualitativa, deve-se compreender o instrumento como um meio que serve para induzir a construção do sujeito. Assim, ele não constitui uma via direta para a produção de resultados finais, e sim um meio para a produção de indicadores.

Uma das marcas dos métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. Sendo assim, elaborou-se uma ficha de caracterização que foi preenchida com coordenadores das escolas, contendo os seguintes questionamentos: existe o ensino da dança nessa escola? Como ela se caracteriza? Em que disciplina é realizada o seu ensino? Qual a formação do professor que trabalha a dança?

Para finalizar essa etapa, foi solicitado que o coordenador indicasse um profissional que pudesse falar do seu trabalho com a expressão artística da dança.

Após ter identificado os profissionais, partiu-se para a busca de informações sobre idade, sexo, formação, situação profissional e atividades culturais por eles desenvolvidas: teatro, dança, música, literatura, etc, traçando o perfil desses professores.

A interação com esses profissionais indicados pelos coordenadores se deu através de entrevista semi-estruturada com o objetivo de compreender como ocorre a mediação do conhecimento em dança no espaço escolar, e como os profissionais percebem suas práticas como docentes atuando nessa área.

Entendemos como entrevista semi-estruturada aquela que permite traçar um roteiro de perguntas, mas não ficar preso ao mesmo, podendo abrir para novas questões que por ventura puderem surgir durante o processo. Considerando que se trata de pesquisa qualitativa na abordagem sócio-histórica, concebe-se a entrevista como:

[...] uma produção de linguagem, [...] dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p.29).

Ou seja, a entrevista é construída na dimensão social com o pesquisado, ela não é simplesmente uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é uma interação social.

Nas ciências humanas trabalha-se com a interpretação das estruturas simbólicas, então não se pode ter a pretensão de chegar à cientificidade da mesma maneira que ocorre nas ciências exatas.

De acordo com Aguiar (2001, p. 134), as falas dos sujeitos não são simplesmente respostas, elas expressam muito mais do que resposta a um estímulo específico, mas revela construções elaboradas pelo sujeito que é histórica e social.

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem. (AGUIAR, 2001, p. 130).

Dentro do processo de mediação das relações sociais, a linguagem assume papel fundamental, é por meio dela que o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que são construídos no processo sócio histórico. Portanto,

[...] a fala, construída na relação com a história e a cultura e expressa pelo sujeito, corresponde a maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações

(históricas e sociais), que configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos) para se chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito.(AGUIAR, 2001, p. 131).

Entender o homem como síntese de múltiplas determinações significa compreender que os sujeitos da pesquisa estão submetidos a múltiplas determinações, inclusive uma dessas determinações a ser considerada é a do próprio pesquisador, que certamente influenciará na fala do sujeito. Como nos diz Aguilar: “Não se pode tentar isolar o fato a ser analisado, buscá-lo no seu estado puro. Nossa tarefa é sim apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição”. (AGUIAR, 2001, p. 134).

Com esse embasamento teórico, delineou-se algumas questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da dança (conferir roteiro de entrevista em anexo) dentre eles: que dança é ensinada nas escolas de Corumbá-MS? Em que momento e de que maneira ela acontece?

Organizado o roteiro, aplicou-se o pré-teste para verificar se os instrumentos atingiam os objetivos da pesquisa. A partir dele, algumas alterações foram feitas e partiu-se para a coleta de dados com os professores que ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2010, cujos objetivos encontra-se abaixo.

Objetivo Geral:

- A pesquisa tem como objetivo conhecer o lugar que a dança ocupa nas escolas municipais de Corumbá-MS, verificando como é realizada a mediação desse conhecimento no ambiente escolar.

Objetivos Específicos:

- Verificar como a dança se insere no município de Corumbá-MS, no âmbito escolar, e como ela se caracteriza (curricular ou extracurricular);

- Identificar o perfil do profissional responsável pela dança no espaço escolar.
- Compreender em que momento e como a dança é desenvolvida no âmbito escolar, e ainda como os profissionais percebem sua atuação enquanto docentes atuando na área de dança na escola.

O levantamento bibliográfico que geralmente tem início com a consulta no catálogo de bibliotecas foi o primeiro passo tomado nessa pesquisa, verificando os trabalhos de pesquisas que envolvem a dança na interface com a Educação. Segundo Luna (1996, p. 82), o objetivo do estado da arte é “[...] descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e ou metodológicos”.

No portal da CAPES executou-se a busca por assunto das palavras-chaves: **“O ensino da dança nas escolas”**, com a opção de dissertações e teses, sem delimitar o período. Foram encontradas 106 dissertações e 17 teses, porém, apenas 49 dissertações e 4 teses estavam diretamente relacionadas à dança na educação. Dentre os trabalhos selecionados, foram encontradas 3 dissertações que mais se aproximaram ao objeto de estudo da referida pesquisa, a escolarização da dança na escola formal.

No primeiro momento foi feito um mapeamento dos trabalhos, agrupando de acordo com o foco dado à dança. Percebeu-se que a questão da dança na escola abrange tanto escolas de ensino formal e escolas específicas de dança, ou espaços alternativos de educação complementar com os mais diversos objetivos.

Foram identificados trabalhos direcionados à dança como intervenção pedagógica com possibilidade de desenvolver consciência corporal do aluno, sensibilidade e interação social, (QUADROS 1997, CORREIA 2000, COIMBRA 2003, SILVA 2006, FLORIANO 2010, MIRANDA 2008). Apresentam-se pesquisas que relacionam a dança como processo de transformação pessoal (BAGGIO 2001), contribuições da dança para desempenho motor (MAIA 2009, MARQUES 2004) desenvolvimento da auto-estima; (FERREIRA 2009), e a dança promotora de saúde através da dança-educação (LIMA 2006).

Também é objeto de estudo o processo criativo, desenvolvido através da dança criativa e como ela é utilizada na escola. (SCELZA 2004; LIMA 2009). A dança contemporânea aparece como possibilidade de inserção desse conhecimento na escola (MARTINS 2005), assim como: O papel da mídia para a manutenção da imagem da dança associada ao balé (OROFINO 2004) e as representações sobre os papéis de gênero na linguagem artística da dança. (PACHECO 1998, OLIVEIRA 2006, SOTERO 2010).

Práticas pedagógicas com a materialização de projetos e processos educativos em diversos espaços de aprendizagem apontando propostas facilitadoras de ensino/aprendizagem da dança têm sido alvo de investigações. (PEREIRA 2005, SOUZA 2010, SILVA 2007, SANTOS 2010, MOURA 2006, VIDEIRA 2005).

Também é temática de estudos, a formação de professores de Dança, Arte e Pedagogia, ligada ao conteúdo dança, (MONTE 2003, GODOY 2003, CORDEIRO 2008, SGARBI 2009, CORRÊA 2009, SIVEIRA 1998, PEREIRA 2007, EHRENBURG 2003, MACANEIRO 2008), bem como os métodos de ensino e o processo pedagógico da dança na interação do professor-aluno. (CARVALHO 2005).

Outras pesquisas abordam a dança na formação do professor de educação física. Envolvem a concepção de dança dos acadêmicos; percepção dos professores formados; investigam se os professores estão aptos a aplicar a dança nas escolas a partir dos conteúdos assimilados na graduação; (PEREIRA 1995, BRASILEIRO 2000, BRONDANI 2003, MARCONDES 2004, CAMPOS 2007, GOMES 2007, GALINA 2008, GOIS 2009); e ainda propostas de intervenções, visando práticas pedagógicas do professor de Educação Física direcionadas à dança na escola (GASPARI 2005, EHRENBURG 2008, BEHRING 2010); deparou-se com uma pesquisa que envolve a presença do “Hip Hop” nas aulas de educação física. (SOUZA 2010) e um trabalho autobiográfico com ênfase na efetivação da dança como conteúdo curricular dessa mesma disciplina (SILVA 2002).

A dança como ação pedagógica às crianças com necessidades especiais mostra-se objeto de estudo de algumas pesquisas que desenvolvem caminhos para o desenvolvimento físico, social e intelectual. (ALMEIDA 1995, TIGRE 2008, BERNABÉ 2001).

Os trabalhos que têm relação com o objeto de pesquisa em questão tratam da inserção da dança nas escolas, com propósito de investigar o movimento de institucionalização da dança por meio das políticas públicas e currículos, e como acontece na prática, o ensino da dança nas escolas. Dentre eles encontram-se Chaves 2002, Morandi 2005, Pinto 2010.

O trabalho de Chaves 2002, “A escolarização da Dança em Minas Gerais (1925 -1937)”, teve como propósito investigar o movimento de escolarização da dança em Minas Gerais, no período de 1925 a 1937, acompanhando o processo de inserção da dança na cultura escolar mineira. O trabalho dessa autora não possui ligação direta com o estudo em questão, porém, auxiliou na investigação histórica da inserção da dança na escola.

Morandi (2005), através de sua dissertação: “Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas”, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), contribuiu com essa pesquisa por oferecer uma análise sobre o ensino da dança nas escolas de Educação Básica em 2005, verificando como esse ensino tem ocorrido na escola formal, desenvolvendo uma análise da inserção da dança na área de arte e de educação física, por meio de revisão bibliográfica.

O resultado de seu estudo possibilitou verificação de que a dança na escola ainda é distante do ensino que se espera, ou seja, inserida no currículo escolar como forma de conhecimento artístico que possibilite a formação do ser sensível, crítico e reflexivo. Mesmo com as mudanças da LDB e das propostas dos PCNs, o quadro da dança no âmbito escolar em nada foi alterado. É pouco representativa nos conteúdos de Arte e fica à mercê de profissionais com pouco ou quase nenhum preparo para o trabalho adequado com a dança.

Porém, foram verificadas algumas mudanças que a pesquisadora chama de “fragmentos de mudanças”, pois ainda são resultados de ações isoladas de pequenas iniciativas. (MORANDI, 2005, p.85). Considera que a implantação desse ensino é um processo e, portanto, será necessário, mais tempo para que se possa verificar a efetiva inserção da dança no ensino de arte, assim como, o reflexo da atuação dos professores em dança no ensino formal.

Pinto (2010) desenvolveu sua pesquisa no programa de mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia - Dança. Buscando identificar as lacunas teóricas presentes entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para Artes e o programa Curricular do Sistema Educacional de Manaus. O objetivo desta pesquisa foi investigar se o Programa Curricular do Sistema Educacional de Manaus compreende a Dança como área de conhecimento, proposto pelos PCNs, verificando se há a implementação desta no documento, mesmo que nas disciplinas de Educação Física ou Educação Artística, analisando como a Dança é enunciada, considerando os aspectos de natureza metodológica, artística-pedagógica e transdisciplinar.

A pesquisa de Pinto (2010) foi realizada praticamente no mesmo período que este estudo, o que impossibilitou o acesso às informações dos resultados finais alcançados.

Além desses trabalhos citados acima, verificou-se 2 estudos relacionados com o objeto de pesquisa em questão, selecionados no banco de dissertações da Universidade Federal da Bahia – Dança, (Escola de dança UFBA) cujos os pesquisadores são: Cazé 2008 e Fernandes 2009.

Cazé (2008) com: Corpos que dançam aprendem: Análise do espaço da Dança na Rede Pública de Estadual Salvador- Bahia. A pesquisa trata do espaço da dança nas escolas de ensino básico na rede pública estadual na cidade de Salvador/Bahia; o objetivo foi verificar se a dança tem ocupado espaço preconizado Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trata-se de um estudo de caráter diagnóstico, identificando as escolas públicas que contemplam a dança no currículo.

Os Resultados obtidos indicaram que a dança não se faz presente na disciplina arte em escolas públicas estaduais de Salvador/BA. Constatando que a dança aparece através de proposta em forma de projetos, para um número limitado de criança, e que a dança não tem ocupado o seu espaço de possibilidades de construção do conhecimento de ensino básico na rede pública estadual da cidade de salvador/BA, e também não tem sido entendida como a ação cognitiva do corpo, linguagem artística e educacional, e nem como uma atitude ética, estética e política.

Fernandes (2009) com o estudo: “Dança no espaço escolar: Abordagem a partir dos PCN`s e da LDB” trata da frágil implementação do ensino da Arte/dança em estabelecimentos de ensino formal da rede estadual de educação, da cidade de Montes Claros/MG. Ela Buscou verificar se a dança tem sido contemplada como uma linguagem da Arte preconizada pela Lei de diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB n*. 9.394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/98.

Os resultados indicam alguns fatores que prejudicam a inserção do ensino da Dança na disciplina arte em escolas públicas estaduais da cidade de Montes Claros/MG, demonstrando que a falta de profissionais formados em dança na região, decorrente da ausência de um curso superior na área, a infra-estrutura precária das escolas não proporcionando condições necessárias para o ensino da Arte, além da predominância de profissionais da área de Artes visuais em atuação, causam a frágil implementação e inclusão do ensino da Dança propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No banco de dados das Universidades do estado do Mato Grosso do Sul (MS) encontrou-se apenas uma pesquisa à nível de mestrado e/ou doutorado direcionada à dança, é a dissertação: “A dança como meio educativo para adolescentes com síndrome de down: desenvolvimento e avaliação de um programa” (1999) com enfoque na educação especial, de Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra³³. Diante desse mapeamento, constatou-se que a Dança, no âmbito escolar neste estado, ainda não foi investigado.

Porém, identifica-se que nessa região existe um movimento considerável de pessoas que discutem os textos, contextos e subtextos da/na dança. O grupo de estudo (GEPEMUL)- Grupo de Estudos de Pesquisa e Múltiplas Linguagens – é um deles, que reuni pesquisas e artigos científicos que possibilitaram a troca de experiências, discussões teóricas e orientações individualizadas que corroboraram para a construção dessa pesquisa

Identifica-se também um blog denominado "Fórum Movimento", um fórum de artistas da dança onde reuni artigos, entrevistas, notícias, enfim, tudo que esteja de alguma maneira relacionado à Dança.

³³ Orientadora dessa dissertação.

Outro fator importante a ser citado é de que a Dança no Mato Grosso do Sul (MS) começa a se profissionalizar, verifica-se que no ano de 2009 dois cursos de pós-graduação “*lato sensu*” em dança deram-se início. Um deles foi oferecido pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e o outro na Universidade Estácio de Sá, e mais recentemente (2010), foi inserido nos cursos de graduação da UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul) o curso em “Artes Cênicas e Dança”. A dança vai construindo caminhos e sendo construída na região sul mato-grossense, e dessa forma vai se consolidando.

5.1 Adentrando as escolas municipais de Corumbá-MS

Para a coleta de dados empíricos, foi solicitada junto à Secretaria Executiva de Educação, a autorização para a realização da pesquisa na Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá-MS.

Referente a 2010 consta que o município possui 15 escolas da rede urbana, sendo elas: Escola Municipal Almirante Tamandaré; E.M. Ângela Maria Perez; ?E.M Barão do Rio Branco; CAIC - Pe. Ernesto Sassida; E.M.Cássio Leite de Barros; E.M. Cyriaco Félix de Toledo; E.M. Clio Proença; E.M. Delcídio do Amaral; E.M. Fernando de Barros; E.M. Izabel Correa de Oliveira; E.M. José de Souza Damy; E.M. Luiz Feitosa Rodrigues; E.M. Pedro Paulo de Medeiros; E.M. Rachid Bardauil; E.M. Tilma Fernandes Veiga.

Dentre as 15 escolas pertencentes à Rede de Ensino Municipal (REME), 12 participaram da pesquisa.

As visitas às instituições ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2010. O contato inicial teve os seguintes objetivos:

Verificar a existência ou não da dança na escola, como se caracteriza seu ensino, qual a formação dos profissionais que trabalham a dança e em que disciplina ela acontece. Com a obtenção desses dados era solicitada a indicação – para entrevista - do profissional que desenvolve a dança na referida instituição.

Ao apresentar o projeto de pesquisa aos coordenadores, ocorreram algumas situações que merecem ser comentadas.

Uma delas foi a reação da equipe pedagógica relacionada ao objeto de estudo, ao dizer que o mesmo estava relacionado à dança na escola, além disso, algumas pessoas demonstravam surpresa e até mesmo me aconselhavam a mudar o campo de pesquisa para projetos sociais que desenvolvem a Arte da dança.

Uma das coordenadoras recusou-se a participar, alegando que o mesmo deveria ser efetuado com o responsável do “Programa Mais Educação”³⁴, pois a única referência de dança na escola que conhecia era a desenvolvida nesse projeto. Em outra ocasião, foi indicado o Projeto social Moinho Cultural, que funciona na cidade com o objetivo de formar bailarinos.

Diante destes posicionamentos, iniciava-se uma breve explicação dos objetivos da pesquisa situando a escola como *lócus* e não os projetos sociais existentes no município.

Em três instituições não foi possível coletar dados, pois os responsáveis pedagógicos exigiam a apresentação antecipada do roteiro de entrevista, ainda assim, deram desculpas como a falta de tempo para não participarem. Com essas atitudes, pôde-se perceber o quanto a dança neste contexto é um assunto temido e/ou desconhecido.

Esse primeiro contato com a escola se deu com a autorização da Secretaria Executiva de Educação do Município e apresentação do projeto de pesquisa, seguido dos seus objetivos.

Nas fichas dirigidas aos coordenadores obtiveram-se os seguintes resultados:

100% das escolas participantes apontaram que a referida linguagem artística se faz presente. Um dado bastante expressivo, entretanto, para informar a caracterização desse ensino em curricular ou extracurricular, alguns coordenadores não conseguiam identificar onde a dança se encaixava.

A coordenadora da escola “L” explicou que na educação infantil ela é curricular, já no ensino fundamental depende muito do professor, e comunicou a

³⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

existência de aulas “diferenciadas”, (termo utilizado pela coordenadora) realizada num programa adotado pela escola que é direcionada àqueles alunos que não aprenderam a ler e a escrever. Segundo ela, o ensino desse programa tem momentos diferenciais para chamar mais atenção do aluno.

Momentos que a professora utiliza-se da música e da dança para ensinar, (...) nas 1º, 2º e 3º séries depende do professor... Eu já ouvi falar que professores de cursinhos de vestibulares ensinam com música e tal, aqui também existem os professores que trabalham através de dança e música pra passar um determinado conteúdo. (sic).

Sendo assim, o ensino da dança foi caracterizado como curricular. Nessa ocasião, temos a dança não como conhecimento específico, mas servindo de suporte a outros conteúdos, sendo considerada importante apenas para auxiliar a aprendizagem de outras disciplinas, o que contradiz as Diretrizes Curriculares do Município, que aponta a Arte como conhecimento específico.

Nesse mesmo local, apresentaram o ensino da dança em outras duas situações como extracurricular: Na culminância dos projetos pedagógicos em que se realizam atividades culturais; e no Programa Mais Educação, que dentre suas atividades extras, a dança está incluída. Diante dessa realidade, o ensino da referida linguagem artística foi caracterizado nas duas ocasiões, curricular e extracurricular.

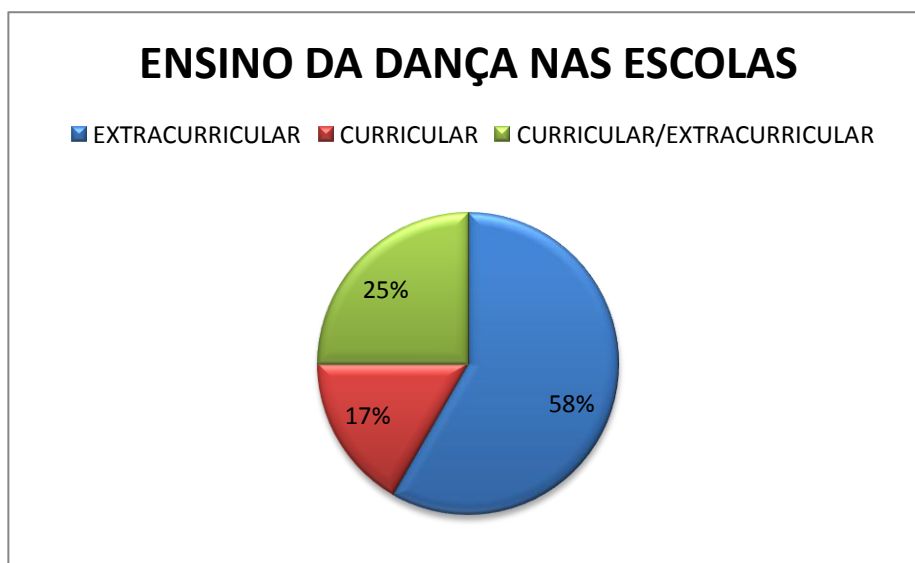
Na escola “J” - a coordenação pedagógica me encaminhou para o diretor, apontando o Programa mais Educação como local onde ocorre o ensino de dança, ou seja, extracurricular e conseqüentemente, a entrevista seria com a responsável por essa atividade. Porém, nos corredores da escola, através de outras pessoas, tomei conhecimento das atividades desenvolvidas pela professora de Educação Física, que também possui um trabalho bastante conhecido na cidade ensinando dança para crianças com deficiência intelectual e/ou múltipla. Ainda que a indicação fosse outra, optei pela profissional de educação física pelo fato da dança estar presente em suas aulas regulares.

Escola “K” - nessa instituição a dança aparece no Programa Mais Educação, e segundo a coordenadora, geralmente é desenvolvida nos eventos festivos da escola (são João, festa do folclore, dia da consciência negra). E ainda explica que, na época de festas escolares, os professores adiantam o conteúdo e a auxiliar de disciplina desenvolve criação e ensaios coreográficos nesse tempo cedido pelos

responsáveis das disciplinas regulares. Por essa situação, a decisão foi entrevistar essa profissional.

De modo geral sobre a caracterização obteve-se os seguintes dados: 2 escolas (17%) informaram que a dança em sua instituição é curricular, 7 (58%) extracurricular e 3 (25%) consideraram as duas opções. Como podemos visualizar no quadro abaixo.

Tabela 2 - Caracterização do ensino da dança nas escolas rede Pública Municipal de Corumbá/MS.



Fonte: Quadro elaborado a partir de dados coletados em ficha de caracterização fornecida pela equipe pedagógica de 12 escolas da rede municipal de Corumbá/ MS. Dados obtidos entre setembro a novembro de 2010.

Sendo curricular ou extracurricular, constatou-se que a mesma só aparece nos momentos festivos das escolas (festas juninas, festa do folclore, etc...). A dança ainda não é considerada área de conhecimento, ela é vista como diversão, execução de passos ou meios para atingir determinados objetivos. Por outro, lado a dança vem sendo desenvolvida de maneira bastante expressiva em todas as escolas pesquisadas, e de alguma maneira ela acontece.

As aulas de danças foram indicadas como conteúdo realizado nas disciplinas de educação física, português, artes, e aparece como interdisciplinar (quando precisa realizar ensaios de coreografias para eventos da escola). Dentre os projetos extracurricular foram apontados: “Mais educação” e projeto Social “Centro

de Apoio Infante Juvenil”³⁵ (CAIJ). O Programa Mais Educação, incluindo aulas de dança em suas atividades, foi indicado em 8 escolas, um dado bastante significativo para a área, ainda que seja extracurricular. Porém, é um programa que merece maior atenção e investigação, tanto na utilização das linguagens artísticas quanto na formação dos profissionais, pois para participar do mesmo, atuando nas oficinas de dança, não é exigido que o professor tenha/ou esteja cursando nenhum curso de licenciatura, diferente do que ocorre com outras oficinas, como a de reforço escolar. Isso demonstra que qualquer pessoa pode dar aulas de dança. De acordo com Morandi (2006, p. 118) isso é decorrente da crença que prevalece de que para atuar nas áreas de matemática ou geografia, etc... existe a necessidade de profissionais especializados, “enquanto que para o esporte ou a arte, qualquer um que saiba pegar uma bola ou num pincel serve”.

Segue abaixo o quadro com os dados sistematizados:

Tabela 3 disciplinas ou programas em que o ensino da dança ocorre nas escolas da rede Pública Municipal de Corumbá/MS.

ESCOLA	Caracterização (curricular/extracurricular)	Disciplina ou programas em que é realizada
A	Extracurricular	Educação física
B	Extracurricular	Educação física e Programa Mais Educação
C	Extracurricular	Programa Mais Educação
D	Extracurricular	Arte, Língua Portuguesa e no Programa Mais Educação
E	Extracurricular	Programa Mais Educação
F	Curricular	Arte
G	Curricular	Ed. Física
H	Curricular e extracurricular	Arte (curricular) e Programa Mais Educação (extracurricular)
I	Curricular e extracurricular	Aulas do professor Regente (curricular) e Projeto CAIJ(extracurricular)
J**	Extracurricular	Programa Mais Educação
K**	Extracurricular	Programa Mais Educação / interdisciplinar

³⁵ CAIJ projeto social onde depois das aulas, crianças de 08 a 15 anos participam de oficinas e cursos profissionalizantes, e ainda recebem alimentação e higiene pessoal. Diarionline de 15 de Abril de 2011. Disponível em: <http://www.diarionline.com.br/index.php?s=noticia&id=28875>

L**	Curricular e extracurricular	Arte e Ed. Física (curricular) / interdisciplinar e Programa Mais Educação (extracurricular)
------------	------------------------------	--

FONTE: Quadro elaborado a partir de dados coletados em ficha de caracterização fornecida pela equipe pedagógica de 12 escolas da rede municipal de Corumbá/ MS. Dados obtidos entre setembro a novembro de 2010.

Para dar conta do segundo objetivo específico que é: Identificar o perfil do profissional responsável pela dança no espaço escolar, elaborou-se uma tabela traçando informações referentes à idade, sexo e formação escolar.

Tabela 4 - Perfil dos professores que trabalham com a dança.

ESCOLAS MUNICIPAIS	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
A	26	F	Solteira	Ensino superior- Educação física Pós-graduação em gestão ambiental
B	37	F	Solteira	Ensino superior - Educação física
C	17	F	Solteira	Ensino médio – cursando
D	18	F	Solteira	Ensino médio
E	25	F	Solteira	Ensino superior - Geografia Pós-graduação em Educação Infantil
F	42	M	Solteira	Ensino superior - Geografia Pós-graduação em Arte na Educação
G	51	F	Casada	Ensino superior - Educação física Pós-graduação em Psicopedagoga
H	34	M	Casado	Ensino superior - Pedagogia e letras Pós-graduação em Planejamento Educacional
I	45	F	Solteira	Normal superior Pós-graduação em Educação infantil
J	27	F	Solteira	Ensino superior - Educação física Pós-graduação em educação esporte e inclusão
K	40	F	Divorciada	Ensino superior - Letras
L	33	F	Mora com companheiro	Ensino superior - Pedagogia – cursando

FONTE: Quadro elaborado a partir de entrevistas individuais com profissionais participantes da pesquisa. Dados coletados em 12 escolas da rede municipal de Corumbá/ MS, obtidos entre setembro a novembro de 2010.

O quadro anterior demarca que os professores pesquisados possuem entre 17 e 51 anos. Que em sua maioria são do sexo feminino, sendo apenas 2

participantes do sexo masculino. Em relação ao estado civil, 8 professores solteiros, 2 casados, 1 divorciada e 1 mora com companheiro.

Referente à formação escolar, somente 2 profissionais não possuem ensino superior, justamente os de menor idade pertencentes ao Programa Mais Educação. Entre os 10 professores com formação superior temos os seguintes cursos: educação física, geografia, pedagogia e letras. E o mais interessante é que 7 deles possuem pós-graduação.

Os professores foram entrevistados com o objetivo de responder o terceiro objetivo da pesquisa que é compreender em que momento e como a dança é desenvolvida no âmbito escolar, e ainda como os profissionais percebem sua atuação enquanto docentes atuando na área de dança na escola.

Nesse processo, a análise das entrevistas foi embasada nos escritos de Aguiar (2002, p.136), considerando como papel do pesquisador em buscar os temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelos sujeitos, entendido assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento, existindo também a possibilidade de criar núcleos, por meio de outro critério. “Assim o pesquisador terá que garimpar todos os aspectos que possam ser agregados a cada núcleo”.

5.2 O ensino da dança na rede municipal de ensino de Corumbá-MS

A realidade encontrada no ensino de danças na escola

Quando se fala em aulas de danças nas escolas municipais de Corumbá-MS, percebe-se que a mesma restringe-se a coreografias elaboradas com finalidade de apresentação em eventos festivos escolares.

No decorrer dos discursos, constatou-se que os profissionais faziam uma relação direta entre datas comemorativas e o ensino de dança. Sendo que a dança só entrou em cena para deixar as “comemorações”, as “festividades” mais agradáveis e/ou prazerosas.

Eu trabalho assim, mais danças folclóricas, nas datas comemorativas (...) (PROFESSOR DA ESCOLA A).

Olha a gente dança de tudo um pouco, a gente dança Hip Hop, dança música sertaneja, todo tipo, dependendo do evento que tem na escola né? A gente vai dançando. (PROFESSOR ESCOLA B).

Eu desenvolvo dança livre, como com temas que a escola coloca para serem apresentados. (...) de acordo com o calendário. (PROFESSOR ESCOLA E).

(...) não tem um estilo de dança, na verdade o que eu tenho, o que eu trabalho com eles é a dança em si, qualquer data comemorativa. (...) (PROFESSOR ESCOLA I).

Depende do objetivo né, como é mais apresentação cultural é conforme o tema, e a escolha deles também (...) (PROFESSOR ESCOLA J).

Dependendo do tema. Às vezes é na festa junina. E toda vez que tem algum festival. Para consciência negra que também é outro tipo de dança; para o Natal já me pediram também. (PROFESSOR ESCOLA K).

A seleção das datas comemorativas para o planejamento escolar anual forja uma previsão do que será trabalhado durante todo o ano: fevereiro – o carnaval, março ou abril – a Páscoa, maio – as mães, junho – festa junina, agosto – dia dos pais, setembro – a primavera, outubro – dia da criança, até chegar dezembro – com o Natal. Tais comemorações são consideradas motivos para incluir a “dança” entre os eventos.

Os discursos demarcam, entre muitas outras coisas, o lugar ocupado pela dança no espaço escolar. Por conta de um planejamento baseado em datas comemorativas, as linguagens artísticas assumem a forma de “atividades”, associadas ao agradável, mediante as comemorações e/ou festividades.

Retomando ao que disse Vygotsky (2004, p. 332-333), o destino de um quadro não consistisse em afagar os nossos olhos e o da música em provocar emoções agradáveis aos nossos ouvidos, o principal da música é o que não se ouve e nas artes plástica o que não se apalpa. Querendo dizer com isso que essa não é a função da arte.

Porém, a dança é lembrada quando vai acontecer algum evento festivo, raramente o professor trabalha esse ensino como conhecimento específico com conteúdos próprios. A dança ainda é vista como sinônimo de festividade e elas acontecem com diferentes propósitos, mas nem sempre como resultado de um trabalho pedagógico da instituição.

As apresentações de dança, antes de serem apenas mera ilustração, são parte importante da formação em dança, porém como resultado de todo um processo que desemboca num espetáculo. Enquanto em algumas áreas os trabalhos desenvolvidos são mais palpáveis e de fácil percepção, em dança o espetáculo constitui a única forma de os pais terem acesso ao aprendizado dessa linguagem. Mas a apresentação não pode surgir sem que ocorra efetivamente um aprendizado em dança, o que seria equivalente à realização de uma exposição de desenhos mimeografados: eles serviram ao propósito de exposição, mas não seriam reconhecidos nem valorizados como conhecimentos artísticos. (MORANDI 2006, p.90).

Trabalhos com a dança não se configuram como um registro palpável, que se possa tocar e que estejam ao alcance das pessoas como ocorre nos trabalhos das áreas de artes visuais, como os desenhos, pinturas, esculturas... Acredita-se que isso contribui com a visão que se têm da dança apenas como apresentações cênicas, como se a dança fosse somente coreografia. Não se deve perder de vista o contexto social a qual estamos inseridos, em que a produção é o que move a sociedade capitalista. Enxergar a dança apenas em seu resultado final, sem considerar o processo elaborado, é enxergá-la como mercadoria e isso encobre todo o trabalho realizado.

Embora os Parâmetros Curriculares de Arte situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte, nas escolas encontra-se raríssimas exceções que à situam no cotidiano escolar. Apesar das condições impostas como: pouco tempo dedicado as aulas de Artes e a ausência de um lugar apropriado para esse ensino, verificou-se um professor de Artes que se dispõe a trabalhar com a dança nas suas aulas regulares, mas também seguindo as datas comemorativas. Segundo ele:

(..) as turmas pensam que aulas de Arte é só pra pintar, desenhar. Não! Aula de arte é aula de dança, de musica, de canto, tudo isso envolve arte e não ficar só preso a pintar desenhar..."(PROFESSOR ESCOLA F).

Outros profissionais, que não trabalham na disciplina de Artes, também relataram que desenvolvem esse ensino, além de ensaios coreográficos, mas ainda assim, estão resignadas às comemorações inseridas no planejamento escolar, as poucas exceções ocorrem nas séries iniciais.

Eu trabalho nas datas comemorativas, mas também durante as minhas aulas eu trabalho a questão da expressão, do ritmo, das habilidades mesmo deles. (PROFESSOR DA ESCOLA A).

Eu geralmente gosto de trabalhar com a Pré Escola, a 1ª série, a dança assim na expressão corporal (...) eles vão desenvolvendo passo a passo, imitando animais, aí "vamos fingir que a gente é uma sementinha, vai

crescendo, vai virando a árvore”, então todo esse movimento bem primário mesmo, e aí a gente sempre assim, escolhe uma música, coloco pra eles ouvirem aí eles gostam, aí a gente vai desenvolvendo uma coreografia, bem simples, porque né? Eles são menores. Com a 5ª série às vezes eles mesmo pedem “Professora vamos ensaiar essa música?” (PROFESSOR DA ESCOLA B).

(...) mas dentro da aula da educação física eu faço também trabalho de ritmo, corporal, tudo com a dança. (PROFESSOR DA ESCOLA G).

(...) não é só apresentação, a apresentação é o foco principal, onde eu sou um pouco exigente que eu quero que saia tudo uma perfeição. (PROFESSOR DA ESCOLA I).

O propósito da dança na escola é justamente propiciar ao corpo “que dança” possibilidades diferenciadas de percepção do mundo, um olhar crítico, reflexivos, decorrente uma aprendizagem contextualizada, diferentemente do que ocorre com o corpo “na dança” nas festas escolares. (MORANDI, 2006, p.90).

O ensino de dança contextualizado, buscando formar cidadãos conscientes e reflexivos ainda está longe de ser a dança que se encontra nas escolas, o que podemos aferir é um ensino mecanizado e reprodutor, um trabalho alienado, onde não se tem noção da sua construção, e o aluno não se enxerga no resultado final, e assim tudo fica fragmentado.

Uma questão importante de ser citada é que através dos entrevistados tomou-se conhecimento da ocorrência de alguns festivais na cidade que envolveu a dança, dentre eles foram citados o “Festival do Meio Ambiente” e um “Festival Cultural” promovidos pela secretaria de educação que estimularam a pesquisa desta temática entre os alunos e envolveram todas as escolas, porém, infelizmente, tinham caráter competitivos. Resquícios desses festivais apareceram em alguns relatos.

Nós fomos convidados para participar do Festival do Meio Ambiente. (...) Neste festival nós tiramos primeiro lugar. (...) Já no segundo festival foram os países. (...) É conforme vai ter o evento. Por exemplo: teve um festival chamado o Festival da Arte e Cultura. Neste festival o primeiro tema foi por regiões, então nós fomos contemplados com a região Sul (PROFESSOR DA ESCOLA G).

Eu fiz uma dança no festival que teve pela Prefeitura, que tinha, Festival Cultural, (...) Foi pesquisa, e acabou que eles gostaram tanto. Participamos lá no Festival, fomos no Poliesportivo, (...) também apresentar, nossa, foi muito bom, muito bom mesmo, eu gostei dessa troca, eu gostei desse envolvimento que eles tiveram, foi muito bonito.(...) Infelizmente era uma competição né, a gente não ganhou essa, eu acho até porque era difícil né, aí tinha gente que competiu com dança portuguesa, boliviana, aquelas

coisas cheia de cores e do índio não (..) até a vestimenta, tudo isso a gente quis fazer bem mesmo, bem caracterizado. (PROFESSOR DA ESCOLA B).

Será que essa deveria ser a finalidade da dança na escola? Acredita-se que a dança, com caráter competitivo, não deveria fazer parte de seus objetivos nas escolas, alguns professores lamentaram esse fato, porém outros não demonstram incômodo e até mesmo decorrente dessa situação é que começou um trabalho com dança nesse contexto. Por outro lado, a iniciativa dos festivais provocou alunos e professores à pesquisa, ocorrendo a participação de todos na construção desse processo.

A dança como ensino extracurricular

Um ponto bastante significativo na pesquisa foi a constatação do grande número de projetos extracurriculares que estão utilizando a dança entre suas “atividades”. Mas as aulas de danças por serem extracurriculares, podem possibilitar a inscrição ou não do aluno, não atingindo todos da escola.

(..) a gente trabalha no Projeto Mais Educação que são oficinas, então as crianças vêm diretamente pro Mais Educação, quem estuda na parte da manhã faz o Mais Educação à tarde, e quem estuda a tarde faz o Mais Educação de manhã, e são oficinas de dança, de xadrez, de fanfarra (...) eles são indicados pela coordenação, pela diretora, elas que selecionam os alunos. (PROFESSOR DA ESCOLA E).

Quando a dança é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, ela aparece como optativa de caráter extracurricular. Essa situação deixa a sensação de que a dança não se caracteriza como área de conhecimento autônoma.

Nos Parâmetros Curriculares e nas Diretrizes do Município, a dança é mencionada nas aulas de Artes como uma das 4 modalidades (dança, música, teatro e artes plástica) a serem trabalhadas, porém, com sua presença nos projetos extracurriculares, os professores se vêem livres de trabalhar com essa linguagem, dessa maneira, os profissionais se eximem desse conteúdo na sua disciplina. Como percebemos no relato abaixo.

Então eles (professores de arte) não trabalham exatamente com dança, eles trabalham mais com a educação artística, desenhos, e que acaba ficando mesmo é o projeto, que fica com a parte de artes cênicas, e tudo

isso. Então a gente trabalha o projeto com a dança diretamente, com o teatro, coral. Então, toda a parte artística que o professor deveria aplicar na sala de aula, fica de acordo com o projeto, que fica responsável por essa área. (PROFESSOR DA ESCOLA C).

Essa é a realidade encontrada nas escolas, bem diferente do que está proposta nos documentos. Outro fator interessante de constatar é que esses projetos estão relacionados às áreas artísticas e desportivas, tendo vários objetivos como: facilitar o aprendizado das disciplinas curriculares; melhorar o “comportamento” utilizando a dança como prêmio/ recompensa; e também ocupar o tempo das crianças para não ficarem nas ruas.

(...) o objetivo principal do qual a gente trabalha é tirar os alunos da rua e trazer para a escola, então trabalhamos com o objetivo de socializar as crianças (...) (PROFESSOR DA ESCOLA C).

(...) quem tá no Mais Educação, tem direito de participar de todas as oficinas, então, o Mais Educação ele é feito pras crianças mais carentes, que estão em dificuldade na escola, pra ver que com isso a gente ajude eles a melhorarem as notas com as oficinas que a escola oferece. (PROFESSOR DA ESCOLA E).

(...) O pessoal vinha todo pra cá, pra sala: “professora, quando é que vai ser o ensaio? Professora, eu quero ensaiar!” Então eu mesma, eu cobro muito deles. Eu falo assim, olha: “Querem dançar? Gostam de dançar? Mas primeiro eu quero ver a nota de vocês. Quero ver como vocês estão. Quero ver o comportamento, se estão tendo um bom comportamento, se vocês estão tirando nota boa, estão fazendo as atividades. (...) (PROFESSOR DA ESCOLA L).

Entre as inúmeras iniciativas sociais que visam minimizar as desigualdades encontradas no campo educacional, várias delas utilizam atividades artísticas, esportivas e culturais para crianças e jovens. Segundo Morandi (2006, p.117), “Diante de diversas dificuldades enfrentadas pelo ensino público e no intuito de minimizar as mazelas da sociedade como a violência e a pobreza, não são raros os projetos desenvolvidos em escolas públicas municipais e estaduais”.

Sabe-se que quanto mais se investe em cultura e educação, menos se precisa investir em campanhas de saúde e prevenção, menos se precisa investir em segurança e habilitação, pois a base está garantida. Um povo instruído é um povo são, equilibrado e consciente de seus deveres e direitos. (STRAZACCAPPA, HERNÁNDEZ, 2003, p. 274).

Segundo Figueiredo (2003, apud MORANDI, 2006, p.115), por mais que a dança seja uma área possível de entrar na escola por qualquer porta ou janela, ela deveria entrar pela porta da frente, pois é justamente o seu sentido provocativo, poético e desorganizado que não pode se perder. Comenta ainda que, “como prática

pedagógica, ela é condição objetiva de ensino e aprendizagem, onde acontece a articulação de conhecimentos teóricos e empíricos, os quais conflitam entre si e possibilitam novas sínteses”

Formação artística dos professores

Infelizmente existe uma carência de professores de Arte (como conferimos na tabela 1), e não há nas universidades locais cursos nas áreas artísticas. Isso é um dos fatores que contribuem para que esse ensino não ocorra da maneira que deveria.

Decorrente das festas escolares, “alguém” precisa dar conta das apresentações artísticas, isso geralmente sobra para o professor que já teve alguma experiência com a dança, ou então, aquele que nunca teve, mas aprecia, ou mesmo “gosta” de danças e se submete a esse desafio.

Buscando informações dos interesses desses profissionais pela temática em questão, os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre sua participação em eventos culturais, então todos relataram que frequentam não só eventos culturais relacionadas à dança, como também outras manifestações artísticas. Embora os que envolvem a dança na cidade sejam poucos.

Trabalhos produzidos em outras regiões raramente chegam à cidade, o fato de estarmos no interior dificulta esse acesso, aliado a isso também, identifica-se ausência de encontros científicos, congressos e seminários que permitam reflexões de como trabalhar as linguagens artísticas na sala de aula.

Os professores que assumem a dança nas escolas Municipais de Corumbá-MS, em sua maioria, possuem formação na área educacional, entretanto, lhes falta conhecimento dos conteúdos específicos da dança. Observa-se um despreparo dos profissionais, no que se refere a esse ensino que se propõe a realizar, justamente por não receberem subsídios necessários para abordar tal conteúdo. Sem muita consciência de sua função, e de como cumprir esse papel, o profissional desenvolve aquilo que está ao seu alcance.

É relevante mencionar que, durante as entrevistas, percebe-se certo desconforto por parte de alguns profissionais em admitir que não possuem

experiências com a linguagem que se propõe, ou que é induzido a trabalhar o que é a dança.

(...) eu tenho dificuldade em dançar. Então já sei que tenho que ir em busca disso. Através disso eu vou melhorar com meus alunos, pois como vou cobrar uma coisa deles se eu não consigo? Então já fiz algumas aulas de dança. Tenho que retomar. A minha dificuldade é achar que eu não sei dançar. (PROFESSOR DA ESCOLA J).

Eu acho que falta um pouco mais de preparação. Porque eu não tive aula de dança, como eu já falei pra você. É diferente quando você é preparada para você ser professora, sabe. Eu faço porque eu gosto, porque sempre estou ali, gosto de dançar e então mostro para eles como é. É diferente quando você é preparada para você fazer. (PROFESSOR DA ESCOLA L).

O professor que ensina deveria ser também o professor que dança, porque dançando, ele faz, aprecia, contextualiza a arte e o ensino com seus alunos. “O papel do professor de dança não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das fontes vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação”. (MARQUES 2008, p. 60 - 61).

Uma das saídas encontradas para realização desse ensino, apontada pelos profissionais pesquisados, é a utilização da internet como principal fonte de pesquisa, tanto para assistirem coreografias como para buscar leituras sobre as danças que pretendem desenvolver. Outro recurso é a forte presença das danças que são posta na mídia.

A mídia na constituição da dança na escola

As experiências estéticas com a dança de muitos professores estão relacionadas aos produtos midiáticos de fácil veiculação.

Bom, eu procuro buscar mesmo na internet, que é uma ferramenta, assim, então eu sempre tô pesquisando, olhando, praticamente na internet mesmo, e quando tenho oportunidade de trocar vídeo com alguém, ou reportagem na televisão, que está falando sobre a dança, sobre o desenvolvimento, e é isso. (PROFESSOR DA ESCOLA D).

Eu assisto muito também, eu tenho bastante DVD sobre dança (...) eu assisto DVD de axé, DVD de balé, da Celine Dion, ele tem bastante, na apresentação dela tem bastante... Assim, mas nada teórico. (PROFESSOR ESCOLA E).

Deve-se compreender que o acesso às obras artísticas não ocorre por todos da mesma maneira, principalmente levando em consideração que estamos inseridos numa sociedade de classes e um sistema econômico que prioriza o lucro, que cria valores e necessidades para vender seus produtos.

“Apesar da ínfima parte consagrada à cultura, a TV, o rádio, o disco, a reprodução em cores, são, para muitos dentre nós, o único veículo que permite chegar à arte e nos familiarizarmos com as obras”. (COLI, 2006, p. 129-130). Reconhecer que as mídias são em sua maioria os únicos meios de acesso à arte da dança e a constituição dos repertórios artístico-culturais dos sujeitos, não quer dizer que elas “(...) substituem a relação direta com a obra.” (COLI, 2006, p.128).

Dessa forma, por melhor que seja a reprodução de uma obra, a qualidade em nada se compara a relação direta com uma obra artística. Uma cópia e/ou reprodução no máximo nos fornecerá alguns elementos aproximados do que seja, mas de modo algum equivale ou causará o mesmo efeito.

As reflexões esboçadas até aqui demonstram que podemos aferir que a presença ou não em eventos culturais, as condições de acesso e a falta de conhecimento específico são extremamente relevantes. Entretanto, não podemos ignorar que também se faz necessário, concomitantemente a eles, que a dança conquiste de fato seu espaço no âmbito escolar, sendo fundamental que esse professor tenha o contato e frequência em eventos e espaços culturais, para que possa colocar-se diante das produções artísticas que são condições para nossa constituição enquanto humanos e para nos aventurarmos na arte de ensinar, portanto, difícil aceitar que as experiências dos profissionais se limitem aos referenciais como: internet, ou DVDs de shows.

A intenção não é negar a importância da internet na construção dos sujeitos, porém ela por si só não basta, é preciso que o professor vivencie essa experiência para posteriormente compartilhar com seu aluno, pois o fazer-sentir não está separado do corpo, e para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, é fundamental que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com seu fazer-pensar. (MARQUES, 2007, p. 24).

Assim como as danças estão relacionadas às datas comemorativas, conseqüentemente, as músicas utilizadas nas aulas – coreografias - não diferem

desse contexto. As músicas de axé, sertaneja, funk, dance, pagode predominaram nos discursos dos pesquisados.

Depende da data comemorativa, de acordo com a data comemorativa é que são escolhidos os ritmos e a forma como eu vou trabalhar. Festa Junina, Dia das mães, depende. (PROFESSOR DA ESCOLA A).

Bom, eu desenvolvo com os alunos a dança assim, o Street Dance, o HIP HOP que foi o que me pediram, certo. Mas assim, antes eu desenvolvia mesmo um MPB, um contemporâneo, só que o que acontecia, eles não ligavam muito, eles não gostavam muito, então o que chamava mais atenção deles era o HIP HOP, tanto é que o diretor pediu pra mim trabalhar o HIP HOP, o Street Dance.(PROFESSOR DA ESCOLA D).

Quando eu trabalho com a música assim, no caso uma ginástica, uma coisa assim, eu gosto mais de uma aula de axé, mais dance que é mais agitado. (PROFESSOR DA ESCOLA J).

Eu gosto de músicas dançantes, uma música que mexa. Não uma música lenta e parada. Eu escolho as músicas. (...) Este ano que teve o sucesso da copa eu aproveitei Na festa junina. Usei a música tema da copa, da Shakira, que é dançante. Tiveram outras músicas também, então montei um *pot pourri* que foram músicas de Lady GaGa, músicas mais atuais, um funk do coraçãozinho também.(PROFESSOR DA ESCOLA K).

A atribuição para tal escolha pode ser encontrada em três fatores: a adequação ao motivo festivo, (por exemplo, se for em junho, nos festejos de São João, geralmente usa-se quadrilha, forró e sertanejo); a preferência dos alunos, justificando que a mesma é uma motivação para participarem de apresentações artísticas, e por fim, o gosto pessoal do professor ou diretor.

Os meios de comunicação de massa, as agências socializadoras (como família, a escola, a igreja, etc.) e as agências controladoras (como aparato repressivo do Estado) são responsáveis pela difusão e manutenção de um quadro de valores e crenças que instituem formas de controle e autocontrole que minimizam a contradição entre individualismo e a massificação. Vemo-nos como indivíduos e agimos como massa. (FURTADO, 2001, p. 81-82).

Os professores que apontam como escolhas dos alunos as músicas que frequentemente tocam nas rádios olham para esse processo, mas não se enxerga nele. Agem como massa; acredita-se que as músicas midiáticas devem sim estar presentes nas escolas, mas incentivando os alunos à reflexões e discussões sobre os significados embutidos nas suas letras, dentro de um dado contexto social.

Portanto, elas podem tanto servir para a construção de um conhecimento crítico como pode contribuir para mais alienação, isso vai depender da posição do

mediador, então não podemos considerar que o gosto se constitui de forma natural, e que as produções midiáticas sejam igualmente produções naturais que representem um suposto modelo de cultura geral a todos. O consumo não está desvinculado das condições culturais dos grupos sociais.

A importância da dança nas narrativas dos professores

Olha, eu acho muito importante, acho que todos os professores, de uma forma ou de outra, deveriam trabalhar com seu aluno a dança, porque a dança, ela estimula a criança, a aprendizagem fica mais rica, parece que não, toda vez que a gente se propõe a um novo trabalho, então a criança já fica “Tem que estudar um pouquinho mais pra poder a professora me pegar, senão não pega.” Eu geralmente gosto de trabalhar com os alunos que estão dando rendimento dentro da sala, eu não posso também pegar só aluno que não quer nada, às vezes eu pego todos, mas principalmente aqueles que querem alguma coisa, (...) Vamos estudar um pouquinho mais, porque na próxima, então eles até sabem, pelas datas comemorativas, “Ah agora vem Páscoa”... “Ah agora vem tal coisa”, então já ficam esperando pela dança. (PROFESSORA DA ESCOLA I).

Nos discursos relacionados à importância da dança nas escolas, demarcavam a suposição de que ela estaria vinculada a atividade prazerosa aos alunos, e ligadas a recompensas e motivações para o estudo das disciplinas regulares, também foi apontada sua relevância para socialização, perda da timidez e também como qualidade de vida. Sua relevância esteve muito mais atrelada às crianças do que a si mesmos, não atribuindo que esse conhecimento seria igualmente importante para suas vidas.

Apesar de não terem formação específica em dança e de enxergar a dança apenas como possibilidade de realizações em festejos escolares, os professores, dentro das suas possibilidades, estão fazendo com que seus alunos dançam. Um dado interessante é que aqueles profissionais que têm consciência de um ensino reflexivo e contextualizado, não consideram que a dança na escola esteja sendo realizada da forma que gostariam, indicam cursos de formação e melhorias no espaço físico da instituição.

Acho que não assim, pelo espaço, por não ter um espaço adequado pra trabalhar com eles, aí no caso vou me adaptando ao que eu tenho.(PROFESSOR DA ESCOLA A).

Ah falta, uma sala, porque eu não tenho uma sala específica assim pra dança, a gente trabalha lá no auditório e às vezes o auditório é até mesmo ocupado por outras pessoas, da tarde, do período vespertino, então assim a aparelhagem talvez de som, talvez uma sala espelhada pra que eles se vejam, falta muito isso, então assim, eu acho que poderia ser melhorado muita coisa. (PROFESSOR DA ESCOLA D).

Esse estudo mostrou que a dança não está na escola da mesma maneira que está nos documentos educacionais, a realidade de seu ensino é bem diferente. Existem muitos entraves para que de fato esse ensino aconteça, passando pela formação dos professores, com cursos sobre a temática aqui abordada, mudança, na maneira de pensar o corpo, valorização da dança como conhecimento específico e cursos universitários na área. É imprescindível que não seja negada aos profissionais a oportunidade de ampliação de seus referenciais artístico-culturais. Como pode um professor que não cria, que não aprecia, que não estranha, que não conhece e/ou crítica os mais diversos elementos da criação humana, oportunizar e/ou conhecer as produções dos alunos com as quais convive? Esse deve ser o eixo da indagação para se pensar propostas de formação dos professores que trabalham com dança e, de modo geral, que trabalham com arte.

Porém, destacamos que existem profissionais que mesmo não tendo formação específica, se empenham-se em desenvolver o melhor que podem para propiciar aos seus alunos contato com essa linguagem artística, contudo, são ações isoladas, mas já um começo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs conhecer a realidade do ensino de dança nas escolas municipais de Corumbá-MS, apresentando como a dança se caracteriza nesse contexto social.

Por meio da investigação de como a dança está configurada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte e Diretrizes Curriculares Municipais, constatou-se que a realidade encontrada nas escolas é dissonante do que está previsto, começando pelos profissionais que atuam na disciplina Artes, os quais não se encontrou nenhum com formação em áreas artísticas.

Em todas as escolas pesquisadas, o ensino de dança se faz presente, mas está limitado às apresentações em festas comemorativas e em projetos extracurriculares com os mais diferentes objetivos, porém não tratam a dança pela dança, mas visam objetivos sociais. O que foi levantado nessa pesquisa não é muito diferente da realidade encontrada no Brasil, como verifica-se nos trabalhos que foram realizados sobre essa temática. A Dança na escola pode ser considerada uma área recente, mas que através de pesquisas como essas, caminham pra sua consolidação.

Dentre os fatores que foram apontados, a formação artística dos professores foi um ponto essencial, mas não com a intenção de culpabiliza-los, pois eles fazem o que podem diante da situação encontrada, é preciso considerar o contexto e as determinações sociais que vivem e/ou possuem esses profissionais.

Compreendendo a escola como espaço de transformação social, de construção dos sujeitos que medeiam o conhecimento acumulado historicamente, faz-se necessário que educadores percebam que o corpo que dança é um corpo que pensa, que sente, que se emociona, ou seja, compreender o corpo como único e não dissociado, a partir desse entendimento sua relação com o outro se modifica, e a dança passa a ser relevante no cotidiano escolar, e não somente nas festinhas escolares.

É necessário pensar as relações sociais como indissociáveis à sociedade em que vivemos, compreendendo que nosso olhar sobre o mundo, sobre nós mesmos e os outros não são neutros, mas constituídos socialmente nas relações

entre os sujeitos. Então, ter um olhar estético não significa ajustar-se ao mundo tal como ele se apresenta, mas refletir e buscar sentidos e significados para o modo como o experimentamos.

Com essa dissertação, pretende-se abrir caminhos e levantar a bandeira da efetivação da dança nas escolas, por isso concordamos com Cazé (2008) ao argumentar que talvez o primeiro passo para que isso aconteça seja compreender dança como forma de conhecimento e parte da existência humana. A referida pesquisa é relevante na medida em que busca oportunizar maior visibilidade quanto à importância das linguagens artísticas, especialmente a dança nas escolas.

Esse foi apenas o primeiro trabalho caracterizando o ensino da dança no município de Corumbá-MS, um estudo que não se encerra aqui, mas que a partir dele será possível traçar outras possibilidades de análise que essa temática propicia para a educação e para a dança, possibilidades que circundam em ampliação de fontes de pesquisa, exploração de alternativas para a continuidade desse estudo que não terá um ponto final, pois estamos em constante transformação...

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. . In: Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. M; Furtado. O. (orgs).

Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. Ed. Cortez, São Paulo, 2001 a.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. M; Furtado. O. (orgs).

Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. Ed. Cortez, São Paulo, 2001b.

ALBUQUERQUE H. M. P. Escola e Currículo - A Discussão Necessária **IN: Jornal APASE. Currículo Escolar: algumas reflexões.** Ano IX nº 24 - outubro 2008.

APLLE, M. **Ideologia e Currículo.** Trad. Carlos Eduardo Ferreira. Editora brasiliense. São Paulo. 1982.

ASSUNPÇÃO, A.C. R. **Dança na escola: O trabalho criador que emerge das contradições da práxis educativa.** 138 f...2005. Dissertação (mestrado em educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Curitiba-SC, 2005.

AURÉLIO, Mini-Aurélio. Dicionário da língua portuguesa. 7 ed. Editora Positivo, Curitiba-Pr, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Luhd; Yara Frateschi Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. In: BARBOSA. A. M, COUTINHO. R. G. (ORGS). **Arte/ educação como mediação cultural e social.** São Paulo, editora; UNESP, 2009.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil.** 3.ed. São Paulo: Perspectiva,1999.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte: do ensaio ... à encenação.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BOCK, A. M. B. TEIXEIRA, M. L. T. FURTADO, O. **Psicologias - Uma Introdução ao Estudo de Psicologia - Conforme a Nova Ortografia.** Editora: Saraiva 2008.

_____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** Editora Saraiva 13° ed. 1999.

BOSI, A. Cultura como tradição: In: **BOSI, A. Et al. Cultura brasileira: tradição contradição.** Rio de Janeiro: Zahar e Funarte, 1987.

_____.Entrevista. In: **Revista Cultura e Extensão.** Universidade de São Paulo. (USP) Disponível em:

< <http://www.usp.br/prc/revista/entrevista.html>>. Acesso em: jun. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1 e 2 graus, BRASIL, 1971, Art. 7.

_____. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, v 1**, (1ª a 4ª series), Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** (1 a 4 séries). Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei nº 11.274, de 2006**, que altera o caput. do art.32 afirmando que o Ensino Fundamental obrigatório tem a duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6(seis) anos de idade.

CABRAL, F. Arte para pensar a vida e educar os sentidos. In: **Marx, Gramsci e Vygotsky: aproximações**. Organizadores: Mendonça. S. G. L., Silva, V.P. Miller. S. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Marília, SP: Cultura acadêmica, 377-397. 2009.

CAMPOS, C. corpo, movimento e cinema. In: **Húmus 2** org. NORA. S.Caxias do Sul. Lorigraf, 2007.

CAZÉ, C.M.J.O. **Corpos de Dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador-BA**. 124F... 2008. Dissertação (mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia/Escola de Dança. Salvador, 2008.

CHAVES, E. **A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925 – 1937)**. 159f... 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, 2002.

CINTRA, R. C. G. G. **Educação Especial X Dança: um diálogo possível**. Campo Grande MS. 2002. Editora UCDB.

COLI, J. **O que é ARTE**. (coleção primeiros passos; 46) Editora brasiliense, São Paulo-SP, 2006.

CORUMBÁ. Secretaria Executiva de Educação. **Diretrizes Curriculares Artes**. 2007. Prefeitura Municipal de Corumbá-MS.

DAY, E. **O Currículo de Artes no contexto escolar atual: Um estudo com professores do colégio Elias Moreira**. 130f... 2008. Dissertação (mestrado educação). UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALE. Itajaí-SC

DORIA, N. G. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vygotsky. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Vol. 56, n 1. p. 34-48. 2004.

FERRAZ, M, H, C; FUZARI, M, F, R. **A Arte na Educação Escolar**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSÊCA, F. do N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de Arte que queremos? : Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

FRANCISCO, F. G. **A educação Brasileira no Contexto Histórico**. Campinas editora Alínea 2001.

FREITAS. M. T. A. A Abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116.p. 21-39, julho/2002.

FURTADO, O. O psiquismo e a Subjetividade Social. In Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. M; Furtado. O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva critica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução: Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. 5ª edição; Editora Nova Fonteira, RJ, 1980.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos Metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In Bock, A. M. B; Gonçalves, M. G. M; Furtado. O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva critica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONDRA J. G, SAMPAIO T. Ciência pela força? Dr. Abílio Cesar Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876). In: **Revista Acta Scientiarum. Education.Maringá**, v. 32, n. 1, p. 75-82, 2010.

GOMES, S. L. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. Mommensohn, M. & PETRELLA, P.org. São Paulo: Summus, 2006.

GOMES. K. B, NOGUEIRA. S.M.A. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v16, p. 583-596, outubro 2008.

GUERRA, D. Corpo: som e movimento: Danças brasileiras de matriz africana: “Quem dança, seus males espanta!” **Revista África e Africanidades**. Ano I - n. 4 – Fev. 2009 – disponível em: < www.africaeafricanidades.com > Acesso em out. 2010.

JACOMELI M. R. M. Políticas para o Currículo Escolar: Significados e Implicações para a Escola. **IN: Jornal APASE. Currículo Escolar: algumas reflexões**. Ano IX nº 24 - outubro 2008.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. In: **Educação e sociedade**, ano XX, n. 69, dezembro/1999.

LIMA, D, M, A. BONFIM, Z, A, B. PASCUAL, J, G. Emoção nas veredas da psicologia social: reminiscência na filosofia e psicologia histórico-cultural. In: **Psicol. Argum.** Curitiba, 2009. v 27, n. 58.

LEONTIEV, A. **O Homem e a Cultura**. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978. (261-284).

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

LUCCI, Marcos Antonio, A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, vol. 10, no. 2, 2006, Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2port.pdf> Acesso em: agosto 2009.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v30, n2, p. 289-300, maio/ag. 2004.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ **Ensino de Dança hoje: textos e contextos**. 5 ed. Cortez, 2008.

_____ **Linguagem da Dança: Arte ensino**. 1 ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: **Marx, Gramsci e Vygotsky: aproximações**. Organizadores: Mendonça. S. G. L., Silva, V.P. Miller. S. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Marília, SP: Cultura acadêmica, p. 365-376. 2009.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORANDI, C. A dança e a educação do cidadão sensível. In STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. **Entre arte e docência: A formação artística da dança**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, M. A. Linguagem e aprendizagem significativa. in: **II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição**, Belo Horizonte, MG, Brasil, 16 a 18

de julho de 2003. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf> >
acesso em: out.2010.

MOMMENSOHN, M. Apresentação. In: MOMMENSOHN M; PETRELLA, P. (Org) **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

NEVES, R, M. Dança é para todos. In: MOMMENSOHN M; PETRELLA, P. (Org) **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Lev Vygotsky**. Direção e Edição Regis Horta. São Paulo: Atta Mídia e Educação, [s.d.]. 6 vídeos, mídia eletrônica. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2qnBE_8A6Fk&feature=related >. Acesso em 06 out 2010.

OSSONA, P. **A educação pela Dança**. 4º Ed, São Paulo: Summus, 1988.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e ensino: Uma trajetória**. São Paulo: Cortez. 2001.

PAREYSON L. **Os problemas da estética**. trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins fontes, 1984. p.29 -29).

PINO, A. S. O Social e o cultural na obra de Vygotsky. In: **Educação & Sociedade, ano XXI**, n71. Papius-Cedes, 2000.

_____ Cultura e desenvolvimento humano. In: **Viver - Mente e cérebro. Coleção memória da psicologia**, n 2: Liev Semionovich Vygotsky. M. COSTA PINTO e colaboradores Adriana Lia Frisman et al (Eds). Rio de Janeiro: Editouro; São Paulo: Segmento-Duetto. 2005(a).

PINO, Angel. **Cultura e Processo Civilizador: um confronto de idéias de N. Elias e Lev. Vigotski**, artigo apresentado no IX Simpósio Internacional Processo civilizador, realizado na cidade de Ponta Grossa – PR, 2005.(b)

PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PEREGRINO Y. R. R. Dançando na escola: a conquista de espaço para a arte do movimento. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PETRELLA, P. Prefácio. In: . In: MOMMENSOHN M; PETRELLA, P. (Org) **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

QUINO, **QUE PRESENTE INAPRESENTÁVEL!** Trad. Eduardo Brandão. Ed. WMF Martins fontes. São Paulo- SP, 2010.

RAFFA, I. **Fazendo arte com os mestres**, editora escolar, São Paulo, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora: Vozes 19 ed. Petrópolis-RJ, 2008.

RENGEL, L. Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica. In: **Revista científica /FAP**, Curitiba, v.4, n.1 p.1-19, jan./jun. 2009.

_____. **Cadernos de Corpo e Dança: Os temas dos Movimentos de Rudolf Laban**. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. A dança e o corpo n ensino. In: SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. **O ensino de arte nas series iniciais: ciclo I – Secretaria da Educação**, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia, - São Paulo: FDE, 2006.

RENGEL, L. Langendonck Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança** São Paulo, Ed. moderna, 2006.

ROBATTO, L. Dança em processo: a Linguagem do indivisível. In **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. MOMMENSOHN M; PETRELLA, P. (Org) São Paulo: Summus, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSA, L. Quando a dança é memória. In: **Revista Cultura em MS**. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul / Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, n 2, Campo Grande –MS, 2009.(40-43)

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo Uma Reflexão sobre a Prática**. 3ª Edição. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: ARTMED 2000.

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar **IN: Jornal APASE. Currículo Escolar: algumas reflexões**. Ano IX nº 24 - outubro 2008 (01-03)

SANTAELLA, L. **Corpo e Comunicação: sintomas da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, S. E.M.P. **Educação Arte e Jogo**. Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 2006.

SANTOS, G. Cultura popular e tradição oral na festa de São Gonçalo beira rio.**IN: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura** Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. 27 a 29 de maio de 2009

SAVIANI, D. **Historias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Ver. Ampl.- Campinas - SP, 2008.

SILVA, C. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto (org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. FIOCRUZ, 2007.

SILVA, J. C. A ESCOLA PUBLICA NO BRASIL: problematizando a questão. In: **3 seminário nacional: Estado e Políticas sociais no Brasil**, UNIOESTE, Campus Cascavel. Publ. UEPG Ci. Hum. Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (2) 25-32, dez 2007

SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 2006.

SILVA, K; SILVA, M. H. Dicionário de conceitos históricos. In: **Revista Nova Escola**, junho/julho de 2007. São Paulo: Contexto, 2005

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

SMOLKA, A. L. B. LAPLANE, A, L, F. Processos de cultura e internalização. In: **Viver Mente e cérebro. Coleção memória da psicologia**, n 2: Liev Seminovich Vygotsky. M. COSTA PINTO e colaboradores Adriana Lia Frisman et al (Eds). Rio de Janeiro: Editouro; São Paulo: Segmento-Duetto. 2005.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre- RS, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a Fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, abr. 2001, vol.21, nº. 53, p.69-83.

STRAZZACAPPA, M. A. A dança e a formação do Artista. In STRAZZACAPPA, M. MORANDI, C. **Entre arte e docência: A formação artística da dança**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

VASCONCELLOS, Erika Antunes and GIGLIO, Joel Sales. **Introdução da arte na psicoterapia: enfoque clínico e hospitalar**. In: **Estud. psicol. (Campinas)** [online] vol.24, n.3, pp. 375-383. 2007.

VEER, R,V, D. & VALSINER,J. **Vygotsky uma síntese**. Editora Loyola, São Paulo. 2006, p.375-388.

VIANNA, L. O caso do registro da viola-de-cocho como patrimônio imaterial. In: revista **Sociedade e Cultura**, julho/dezembro, ano.vol.n 002

VIEIRA, J, A. Rudolf Laban e as Modernas idéias científicas da complexidade. In: **Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento**. MOMMENSohn M; PETRELLA, P. (Org) São Paulo: Summus, 2006.

YVOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7 ed. 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 4 ed, 2008.

_____. **Psicologia da Arte**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____ **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004

_____ **A imaginação e a Arte na Infância**. Trad. Miguel Serras Pereira.
Rio de Janeiro: Relógio D'água editores,2009.

WOSNIAK, C. comunicação, imagem e contemporaneidade: a crise sistêmica na dança in: **dança em foco, vol. 3: Entre imagem e Movimento**. Contra Capa Livraria/ OI Futuro, 2008.

VII - APÊNDICE

APÊNDICE A – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO DE DANÇA –

Aos coordenadores das escolas localizadas na zona urbana da rede municipal de Corumbá-MS

Objetivo:

Identificar escolas que possuem o ensino da dança, verificando como ela se caracteriza (curricular ou extracurricular) e Identificar os professores que desenvolve a dança na escola.

1- Existe ensino da dança nessa escola?

() sim () não

2- Como ela se caracteriza:

() curricular

() extracurricular

3- Em que disciplina a dança é realizada?

() Arte

() Educação física

() outros_____

4- Qual a habilitação do professor que trabalha com a dança?

() Arte

() Educação física

() outros_____

APÊNDICE B - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE DESENVOLVEM O ENSINO DA DANÇA.

Objetivo: verificar o perfil dos profissionais que atuam na área de Dança.

1. Idade: _____

2. Sexo: feminino () masculino ()

3. Estado civil:

() Solteiro (a)

() Casado (a)

() Mora com companheiro (a)

() Divorciado (a)

() Separado (a)

() Viúvo (a)

() Outro. Especifique: _____

4. Formação escolar

Ensino Fundamental: () cursando () concluído.

Ensino Médio: () cursando () concluído.

Ensino Superior: () cursando () concluído.

Qual curso? _____

Pós-graduação: () sim () não () cursando.

Nome do curso _____

Modalidade: () especialização () mestrado () doutorado

Tema do trabalho de conclusão: _____

5. Situação Profissional

5.1 Qual a sua situação funcional na rede de ensino em que atua:

- () Professor (a) contratado(a)
 () Professor (a) efetivo(a)
 () outros. Especifique: _____

5.2 Carga horária de trabalho: _____

5.3 Quanto tempo trabalha como professor? _____

5.4 Há quanto tempo desenvolve a modalidade Artística da dança em suas aulas? _____

5.5 Informe no quadro abaixo qual a sua área de atuação, as séries, turnos e estabelecimentos que atua. (insira todas as áreas que atua)

Área	Serie	Turno	Estabelecimento

6. Práticas culturais.

Assinale com X apenas as atividades que você realiza com frequência?

- () Estuda ou toca algum instrumento musical. Qual? _____
 () Estuda teatro.
 () Pinta esculpe ou está aprendendo.

() Pratica alguma modalidade de dança.

qual(is) _____

() Estuda ou faz artesanato. Qual

(is) _____

() Têm hábitos de leitura. O que costuma

ler? _____

() Escuta músicas. Que estilo musical gosta? _____

() Participa de eventos culturais na cidade.

Quais? _____

Além destas, há outras atividades artísticas culturais que você participa?

Quais? _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Aos profissionais que trabalham com dança nas escolas.

Objetivo: verificar como a dança é desenvolvida no âmbito escolar, e compreender como os profissionais percebem sua atuação enquanto docentes atuando na área de dança na escola.

1. Que tipo de dança você desenvolve com os alunos?
2. Em sua atuação com as crianças, em que momento e como você utiliza a dança? Com qual (is) objetivo(s)?
3. Quais estilos musicais você utiliza para desenvolver o ensino da dança com os alunos? Por quê?
4. Porque você assumiu o ensino da dança na escola?
5. Há resistência dos alunos para a atividade da dança? Como você lida com isso?
6. Os alunos que não aceitam dançar são respeitados em sua decisão?
7. Você costuma assistir apresentações de danças na cidade? Qual foi a última que você foi?
8. Quais suas motivações para o ensino da dança?
9. Você tem alguma experiência formativa ligada à dança? Quando participou de algum curso que abordasse a referida linguagem artística?
10. Em sua trajetória escolar quais foram as suas experiências com a dança? Durante a graduação e/ou ensino médio, ocorreram discussões sobre a importância da dança para a infância? Se ocorreram de quais se recorda?
11. Onde você busca subsídio teórico/prático para desenvolver a sua atividade?
12. Você acredita que vem desenvolvendo o ensino da dança com as crianças da maneira que gostaria? Acredita que está faltando alguma coisa para melhorar seu trabalho? Em que sentido poderia melhorar?
13. Em sua opinião qual a relevância de se trabalhar a dança nas escolas?
14. O que é dança pra você?

APÊNDICE D-PEDIDO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL / CPAN³⁶
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / PROP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

PEDIDO DE ANUÊNCIA

A pesquisa intitulada: ENSINO DA DANÇA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS: REALIDADE E CONTRADIÇÃO - propõe aprofundar o conhecimento sobre a realidade do ensino de dança em Corumbá-MS, buscando informações referentes a maneira que ocorre a mediação desse ensino no âmbito escolar.

A pesquisa pretende contribuir para que se tenha um panorama da referida linguagem artística nesse contexto social, ampliando o referencial dos estudos na área de dança como educação e sua contribuição no desenvolvimento infantil. Tem como objetivo conhecer o lugar que a dança ocupa nas escolas municipais de Corumbá-MS, verificando como é realizada a mediação desse conhecimento.

Para isso será realizada o preenchimento da ficha de caracterização do ensino da dança junto ao coordenador de cada escola municipal da zona urbana de Corumbá-MS, verificando em qual delas existe o ensino de dança. Posteriormente ocorrerão entrevistas com os professores que desenvolve as aulas de danças. Em relação à entrevista, ela será realizada na própria instituição que o profissional atua

³⁶ Av. Rio Branco, 1270

Vila Manona

Cep: 79.304-902

Tel. (67) 3234-6850

e caberá ao sujeito entrevistado escolher a gravação ou não da entrevista, O estudo garante ao sujeito pesquisado o sigilo e autonomia para se retirar da pesquisa se assim o desejar. Informamos, ainda, que a sua participação não prevê remuneração financeira. Ao término do estudo será divulgado o resultado da pesquisa à instituição.

A minha participação neste estudo é voluntário. Fui informado (a) dos objetivos, procedimentos, benefícios e a duração do mesmo. Não há riscos potenciais que envolvam essa pesquisa. Autorizo que meus dados e informações obtidas possam ser revistas por pessoas ou instituições que estão relacionadas a este estudo. Minha identidade será resguardada, mantendo-se em forma confidencial, em caso de publicação dos dados obtidos ou sua utilização em estudos futuros.

• _____

Nome do voluntário por extenso

RG

CPF

Nome do pesquisador por extenso

RG

CPF

Corumbá, MS

_____/_____/_____

APÊNDICE E - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS



PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
Secretaria Municipal de Promoção e Cidadania
Secretaria Executiva de Educação



Ofício N° 104 /2010 – SEED

Corumbá, 14 de abril de 2010.

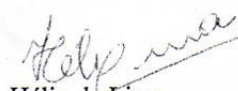
DA: Secretaria Executiva de Educação

PARA: Profª Drª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Prezada Senhora,

Considerando a solicitação de V.S.ª a esta Secretaria Executiva de Educação, através do Ofício do dia 13 de abril de 2010, vimos, através deste documento, autorizar a mestrandia Lucimeire Montenegro de Freitas, a realizar pesquisa nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

Cordialmente,


Hélio de Lima

Secretário Executivo de Educação

APÊNDICE F – ENTREVISTAS

PROFESSOR DA ESCOLA A

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Extracurricular Obs.: de acordo com dados abaixo, o professor trabalha também como curricular.	26	F	Solteira	Ensino superior- Educação física Pós-graduação em gestão ambiental

ENTREVISTA

1- Professora que tipo de dança você desenvolve com seus alunos?

R: Eu trabalho assim, mais danças folclóricas, nas datas comemorativas, esse tipo de dança.

2- Em que momento e de que maneira você trabalha a dança?

R: Eu trabalho nas datas comemorativas, mas também durante as minhas aulas eu trabalho a questão da expressão, do ritmo, das habilidades mesmo deles.

3 - Quais estilos musicais você desenvolve o ensino da dança com os alunos? Por quê?

R: Depende da data comemorativa, de acordo com a data comemorativa é que são escolhidos os ritmos e a forma como eu vou trabalhar. Festa Junina, Dia das mães, depende.

4 - como é sua aula quando você não está trabalhando coreografias para datas comemorativas?

R: Então, aí eu trabalho bastante assim, acuidade auditiva deles, a percepção, noção de espaço... Eu uso muito a música como instrumento de trabalho.

5: qual tipo de música ?

R: No caso, como eu trabalho com pré-escola e 1º anos eu uso muito músicas infantis, cantigas de roda, brinquedos cantados, é o que eu mais utilizo

6- E porque você assumiu a responsabilidade da dança na escola?

R: Porque eu acho muito importante pro desenvolvimento das crianças, e é uma forma divertida de se trabalhar, eles gostam, a aula fica mais interessante, eles participam mais.

7 - Há resistência dos alunos para o ensino da dança?

R: Não, eu tenho até um aluno no primeiro ano que ele é DM, e assim as aulas de dança ele adora, ele participa, eu até filmo ele dançando, porque a mãe não acredita que ele participa.

8 - Qual é a sua motivação pra ensinar a dança?

R: Acho que é porque eu gosto muito né? Sempre gostei desde que era criança, nunca tive a oportunidade de fazer, mas sempre gostei, e acho que eu trago isso comigo, é vontade mesmo, minha assim, acho que eu queria fazer e não tive oportunidade, eu procuro passar pelo menos um pouquinho pros meus alunos.

9 - E você tem experiência com a dança?

R: Agora né! Vai fazer 1 ano que to lá na oficina.

10- Durante a graduação e/ou ensino médio, ocorreram discussões sobre a importância da dança para a infância?

R: Não, só na faculdade mesmo que nós temos aula de dança, primeiro foi expressão corporal, depois foi dança de salão.

11- E quanto tempo durou essa disciplina?

6 meses, cada uma 6 meses.

12- De onde você busca subsídios teóricos

R: Eu procuro muito na internet, é a minha maior fonte assim é a internet, que é no caso, como eu também trabalho com dança regional, eu não sou daqui, eu sou do Rio, então eu tive que pesquisar pra conhecer a música, a cultura, quais são os ritmos, até foi esse meu primeiro objetivo quando eu fui à Oficina, pra buscar mecanismos de fazer um trabalho melhor, e minha fonte é essa mesmo, é mais a internet.

13- Que opinião você tem a respeito da dança estar incluída nos parâmetros curriculares de educação física?

R: Bom, eu acho assim, eu acho bom, eu gosto, porque ele coloca as danças, as lutas, os esportes, eu acho muito legal ele incluir a dança na educação física.

14 - Você costuma assistir apresentações de dança na cidade?

R: Sempre que eu posso eu assisto, a última foi do Festival da oficina de dança que nós dançamos.

15- Você acredita que vem desenvolvendo o ensino da dança com as crianças da maneira que gostaria?

R: Acho que não, assim, pelo espaço, por não ter um espaço adequado pra trabalhar com eles, aí no caso vou me adaptando ao que eu tenho.

16- Em que sentido você acha que poderia mudar?

- Uma sala, com um espelho, principalmente pra eles que são 1º e Pré-Escola pra eles estarem se vendo, descobrindo o corpo, que é muito importante pra eles, mas infelizmente a gente não tem esse espaço, então a gente usa o pátio, a sala, a quadra. Os espaços que a gente tem.

17- Em relação a formação profissional você tem conhecimento de algum curso que tenha ocorrido aqui na cidade para os professores dentro dessa área?

R: Pra Educação Física aqui é muito complicado, agora que tem a faculdade aqui, que tem o curso de educação física. Então pra gente é muito complicado, cursos assim são muito poucos que tem e poderia melhorar principalmente nessa área da dança, no caso assim, a “Oficina de Dança” que me ajuda bastante, porque o município mesmo é difícil.

18- Em sua opinião qual a relevância de se trabalhar a dança nas escolas?

R: A importância mesmo é pelo desenvolvimento da criança, eu acho assim, é muito proveitoso quando você dá uma aula com música, uma aula de dança, do que quando você faz uma atividade onde não tem nenhuma música, nada assim, é muito muito legal, você vê a diferença da aula quando tem música e quando não tem.

19- Diante de tudo isso que a gente conversou sobre a Dança, como você enxerga a dança, o que é a dança pra você?

R: Pra mim é muito importante porque eu gosto muito de dançar, e eu vejo que pra eles também é, uma forma de se trabalhar, numa forma lúdica com a dança, e o desenvolvimento deles é bem melhor, eu acho muito importante, gostaria que todos os professores trabalhassem pelo menos um pouquinho não só nas datas comemorativas

20- Então dança pra você é?

(pausa)

R: Uma forma de expressão, assim, muito gostosa, sei lá, liberdade, é uma coisa muito gostosa.

PROFESSOR DA ESCOLA B

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Extracurricular	37	F	Solteira	Ensino superior- Educação física

ENTREVISTA

1- Professora, que danças você desenvolve com seus alunos?

R: Olha a gente dança de tudo um pouco, a gente dança Hip Hop, dança música sertaneja, todo tipo, dependendo do evento que tem na escola né? A gente vai dançando.

2- Em que momento e de que maneira você trabalha a dança?

R: Olha, como professora, eu geralmente eu gosto de trabalhar com a Pré Escola, a 1ª série, a dança assim na expressão corporal né. Eles vão desenvolvendo passo a passo, imitando animais, aí “vamos fingir que a gente é uma sementinha, vai crescendo, vai virando a árvore”, então todo esse movimento bem primário mesmo, e aí a gente sempre assim, escolhe uma música, coloco pra eles ouvirem aí eles gostam, aí a gente vai desenvolvendo uma coreografia, bem simples, porque né? Eles são menores. Com a 5ª série às vezes eles mesmo pedem _“Professora vamos ensaiar essa música?”

3- A iniciativa parte dos alunos...

R: Isso. E o mais interessante é assim, no começo a participação maior é das meninas. Com o tempo os meninos também já vão, já pedem, já querem mostrar, já vão saindo do Hip Hop, já vão dançando aquilo que, as meninas também, eles vão acrescentando outras coisas, então assim, a gente mexe com a criatividade deles, com a imaginação né? Isso que é bom.

4- E em que momento você dá aulas de danças?

R: Mais em momentos festivos, datas comemorativas, as vezes não tem uma apresentação assim pra convidar os pais, é ali mesmo, entre eles, no máximo que eu faço assim, quando Tô trabalhando com a 2ª “A” aí eu convido 2ª “B”, 3ª “A” pra assistir também.

5- Que estilos musicais você utiliza em suas aulas? E por quê?

R: vou variando. (risos) Na verdade, assim, por causa das datas comemorativas... Cada data pede um estilo, e também até pras crianças conhecerem né? Vão conhecendo vão gostando, não vai ficar só em um estilo, porque os meninos a tendência é gostar de Hip Hop hoje em dia, então é Hip Hop, Hip Hip Hop, mas aí a gente vai mostrando pra eles que existem outras músicas, outros tipos de dança, que dá pra acrescentar e fazer outros estilos então é bom variar.

6- E aqueles alunos que têm resistência, em aceitar a dança que você está propondo? Como que você lida com isso? Por Exemplo, “Ah eu não quero, não tem jeito”, “Ah não gosto dessa música”.

R: Geralmente eu faço assim, eu falo, vou dar um exemplo -“Vamos dançar country”? A criança - “A mais eu só gosto de Hip Hop”, então tá, então coloca nessa música um passo de hip hop, Entendeu? Aí eles vão “Ah professora então dá certo assim”, então aí nesse momento da dança você entra, faz esse passo e sai.

7- Então você envolve seus alunos no processo de criação coreográfica?

R: É... Aí eles vão caminhando desse jeito, eu peço muito pra eles contribuírem assim, no que eles têm pra acrescentar, sempre, porque é difícil assim você trazer a coreografia, “Vamos ensaiar isso, desse jeito” então geralmente eu dou o início e eles vão me ajudando a construir. Acho que é por isso que dá certo até hoje.

8- Mas mesmo assim aquele aluno que fala “Professora não quero, não me sinto a vontade”

R: Não, eles não são obrigados, aí eu vou pedir assim, pra eles me ajudarem de outra forma. Seja com o som: "Olha você aperta aqui", Na hora que eu pedir pra parar você pára". Seja com a parte assim, eu sempre peço pra eles, os maiores escreverem como, o que a gente tá fazendo como "braço direito foi pra onde? Pra cima, pra baixo", "então você escreve pra depois eu poder lembrar", então eles vão me ajudando, vão montando de outras formas.

9- Você costuma assistir espetáculos de dança na cidade?

R: Sim, costume.

10- Qual foi a última que você foi?

R: Ala (risos), Olha esse ano não fui em nada, não saí pra nada mesmo. Ano passado, me deixa lembrar, eu fui numa apresentação, acho que no Salomão Baruki, foi esse ano? Que teve de uma escola, aí, e agora? Não lembro.

11- É do Moinho Cultural?

R: Então tá, vamos assim, de último foi o Moinho, mas só que eles vieram aqui, que eles estão com esse espetáculo "Cabeceiras", eles vieram aqui, mas eu lembro que fui em um no Salomão Baruki mas não era do Moinho...foi muito bonitinho. E eu gosto de tá indo porque a gente vai trazendo pra escola né, que a gente vê de diferente.

12- E você tem alguma experiência formativa ligada a dança? Já fez algum curso?

R: Não, eu não pratico dança. Assim, eu comecei porque minha irmã ela é professora regente, então ela sempre gostou de fazer na festa junina, geralmente a diretora falava assim "Oh eu vou contratar uma pessoa que trabalha com dança." Ela falava "Não, minha turma, eu que quero ensaiar" Aí sobrava pra mim, ela falava "me ajuda" Então eu sempre gostei, a única coisa assim da dança, foi realmente na faculdade né, aí eu procuro aprender um pouquinho, eu busco na internet. Eu fiz uma dança no festival que teve pela Prefeitura, que tinha, Festival Cultural, fiz uma dança com que o tema da nossa escola era sobre os Índios, a gente tinha que fazer, então eu fiquei assim o que eu vou fazer em cima disso. Liguei pro professor acho que é Joilson, e ele que era um dos jurados, aí eu perguntei "O que eu vou fazer? Posso pegar tal?" ele falou não "Tem que ser dança mesmo que os índios fazem", aí que eu fiz, busquei na internet, olhei, procurei, fuzei, sentei meus alunos, todos que iriam dançar, olharam, viram, analisaram os passos, porque tinha uma parte assim que a gente tinha que cruzar todos os bambus, a menina subia, pra eles levantarem, aí eu falei "Gente..." ai eu primeiro quis que eles estudassem, foi tão bonito, porque assim, eles receberam bem, porque do índio né? Aquela dança toda... Eu falei gente, eles não vão gostar (risos), mas eles estudaram junto comigo.

13- Foi um trabalho de pesquisa que envolveu os alunos?

R: Foi pesquisa, e acabou que eles gostaram tanto. Participamos lá no Festival, fomos no Poliesportivo, que a gente fala o Poli novo né, fomos lá também apresentar, nossa, foi muito bom, muito bom mesmo, eu gostei dessa troca, eu gostei desse envolvimento que eles tiveram, foi muito bonito.

14- E todas as escolas participaram?

R: Todas. Todas as escolas. Infelizmente era uma competição né, a gente não ganhou essa, eu acho até porque era difícil né, tinha gente que competiu com dança portuguesa, boliviana, aquelas coisas cheia de cores e do índio não, nos pegamos ali, até a vestimenta, tudo isso a gente quis fazer bem mesmo, bem caracterizado.

15- Esse festival ainda está acontecendo?

R: Não está mais. Não está...

16- Você tá me falando de todo esse envolvimento e comprometimento com seus alunos então me diz o que te motiva a trazer a dança pra esse ambiente escolar?

R: Justamente o desenvolvimento dos alunos, o aprendizado que eles têm, é a mudança de postura, a mudança assim, em relação a vida mesmo deles sabe, eu tenho aluno que falavam, essas pessoas olhavam, "Ai, esse aí..." Então a gente começou a envolver, trazer, vamos dançar, hoje em dia eu vejo que seguiu na dança, que tá não sei na onde "Ah eu to dançando lá no Moinho, eu to fazendo lá professora" ou então Professor Joilson mesmo, "Ah professora eu to na fundação" Então eu acho muito bom, acho muito legal, essa transformação, eles se descobrem...

17- Você enxerga a dança como uma possibilidade de transformação?

R: Com certeza. A vida, o pensamento deles, é muito bonito.

18- Você acabou de me falar que você busca subsídios teóricos/ prático na internet, mas também procurou informação com artistas da cidade?

R: Com as pessoas que são envolvidas com a dança, eu gosto sempre de perguntar, de saber, e aí? Como eu faço? Então sempre que eu posso, ligo, procuro justamente eu vou nesses espetáculos, fico olhando e falo “Ah, aquele alí da pra fazer” “Que lindo” Aí a gente vai montando assim, desse jeito..

19- Em relação à presença da dança nos Parâmetros Curriculares, no seu caso, de educação física, que opinião você tem a respeito dele, porque lá tá inserido a dança como um das atividades...

R: Eu acho muito importante. Mas assim, eu vejo que as escolas não trabalham muito no dia a dia, geralmente como eu te falei, nas datas comemorativas, “Ah festa junina, vamos ensaiar? Vamos.” Entendeu? Assim pelos parâmetros ela seria inserida mesmo, como conteúdo na educação física e a gente não usa muito, não usa desse subsidio e é tão importante porque acaba que ele desenvolve pra outros aspectos, um atleta por exemplo, se ele tiver, desenvolver a dança, ele vai ter a base dele muito bem desenvolvida, ele vai entender esquerda, direita, alto, pra cima, pra baixo, vai ter isso aí bem desenvolvido, então, mas as pessoas não entendem, então quando ele, o professor, ele pega primeira, pré escola, segunda série, ele não trabalha a dança, ele não trabalha porque “Ah eu não sei”, “Ah isso é coisa de mulher” geralmente né, os homens falam isso, “Ah isso deixa pras meninas aí que eu não vou fazer” Mas se eles soubessem como que é bonito, como é importante esse desenvolvimento, e até os mais tímidos como você falou, quem resiste, mas acaba que aos poucos eles vão se envolvendo, porque a música, a dança, porque a dança sem música né, as duas elas caminham juntas né, ela tá no dia a dia da criança, você vê que tudo ela vê, tudo ela vê dança, é tudo movimento, então é muito bom, muito importante.

20- Você acredita que vem desenvolvendo a dança com as crianças da forma que gostaria?

R: Não, não. Vixe, longe... (risos)

21- E o que está faltando pra melhorar?

R: Isso que eu acabei de falar, realmente trabalhar um bimestre vamos supor, inteiro, um bimestre inteiro, seja primeiro, segundo, em cima da dança, tá faltando dar esse enfoque maior, porque geralmente pega assim, eu né, falo por mim, quanto professora, eu não pego um bimestre inteiro, pego a metade dele, não trabalho com todas as turmas né, trabalho com algumas turmas, e acaba que fica pouco né, que o ideal seria trabalhar a dança assim, um bimestre, levar do começo ao fim, desde essa parte que eu falei de expressão corporal, como fazer um movimento, vamos criar esse movimento, vamos usar o corpo como um instrumento pra criar esses movimentos, e tá faltando isso mesmo, trabalhar mais, aprofundar mais.

22- E você tem espaço pra dança acontecer? Qual é o espaço físico que vocês trabalham?

R: Quadra, quando não dá na quadra, na sala de aula mesmo, a gente afasta as carteiras, a gente faz um círculo e começa a desenvolver...

23- Você sente falta de um espaço específico para dança?

R: Se tivesse uma sala própria, seria ótimo, nossa... Cada escola com uma sala ampla ia ser ótimo. Quando eu dei aula em Campo Grande numa escola particular, lá tinha uma sala com um espelho e tudo né, então eu achava o máximo.. (risos) E lá eu trabalhava, assim, eu tinha de Pré até a Oitava Série na época né, então eu peguei assim um bimestre inteiro e trabalhei só dança, desde o Pré até Oitava Série. Então foi muito bom depois ver o resultado, você montar, eu lembro que eu falava assim pra diretora “Vamos montar um espetáculo”. Todo mundo sabe, ficou envolvido, acabou que a escola toda se envolveu nas apresentações, a gente colocou, porque ele falou assim, “Bom então vamos fazer, faz pro final do Ano” faz pra Natal, aquela coisa. Então ficou muito bonito, porque ficaram bom que as professoras regentes também se envolveram com a questão da roupa, “Ai vamos fazer desse jeito, vamos fazer...”

Mobilizou toda a escola...

Mobilizou, era uma escola pequena, mais assim foi muito bom, foi a única vez assim que eu falei “Puxa vida, eu consegui né” Trabalhei do começo ao fim, teve um resultado, teve a culminância, ficou muito bonito.

24- Então sua opinião a importância de trabalhar a dança na escola é?

R: Pelo desenvolvimento da criança, pela criatividade que a criança tem, pelo prazer que eles tem quando estão dançando, eles se soltam né, se liberam, como eu falo pra eles “Tem que liberar geral, não pode ter vergonha” e essa unidade que “Ah eu vou dançar sozinho”, mas essa parte você vai dançar sozinho mas a outra tem o grupo que tá junto, então um tem que ajudar, eu percebo assim “Não você fez assim”, “Ah vamo treinar lá em casa, eu te ajudo a fazer esse movimento, você não tá sabendo fazer” Então acaba que eles tem essa cumplicidade também e é tão difícil porque nossos alunos, eles estão cada vez mais violentos, agressivos né, então quando a gente consegue unir é muito bom.

25- E o que é dança pra você, sintetizando toda a nossa conversa bacana super interessante né, de perceber que a dança aqui nesse ambiente escolar ela se faz presente. Então pra você o que é dança?

R: Dança? É o máximo da expressão que o ser humano pode ter, porque ele vai usar tudo né, vai usar o corpo, as vezes tem, eu já percebi, eu vejo assim muito na internet, tem dança que eles falam alguma coisa no momento da dança aí tem né, então assim, é o máximo da expressão do ser humano, porque as vezes ele não precisa nem, não precisa falar pra você, eu to me comunicando através do meu corpo, e eu vi uma dança com um filho de uma professora aqui da tarde que ele é da APAE, na cadeira de rodas, e ele dançou com a professora, a coisa mais linda, de arrepiar...

Com o Eric? (Balança a cabeça que sim).

Era eu dançando com ele.

R: Ah era você? (risos) Gente, e era lindo de mais, falei “Gente...” (se emociona e chora), ela mostra, ela tirou foto e tudo, eu falei “Gente...olha” e ele todo envolvido, eu falei “Nossa, a dança é maravilhosa” falei pra ela. Eu fico apaixonada porque ele se soltou, uma coisa assim que, não parecia assim, “Ah não”, quem olha assim “Ah não vai dar certo” Não, ele se soltou, ele gostou, ele usou o corpo dele, com todas as limitações ele usou o corpo dele e ele se expressou, ele deu o recado, então a dança pra mim é isso, é um máximo assim da expressão, do movimento, é alegria, é prazer né, é tudo isso.

PROFESSOR DA ESCOLA C

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Extracurricular/Programa mais educação	17	F	Solteira	Ensino médio – cursando

ENTREVISTA

1- Professora que tipo de dança você desenvolve com seus alunos?

R: É, são bem diversificados os tipos de dança né, em relação a ser uma escola, a gente trabalha com muita dança aqui que eles convivem todo dia, axé, hip hop, dance, músicas americanas, internacionais, desenvolvemos trabalho mais com isso, que é pra trazer eles para sala de aula.

2-Em que momento, e como você utiliza a dança, com que objetivos?

R: Então, o objetivo principal do qual a gente trabalha é tirar os alunos da rua e trazer para a escola, então trabalhamos com o objetivo de socializar as crianças, acabar um pouco com aquela discriminação que tem dos alunos que dançam para os que não dançam, que muito ocorrem com os garotos- dança é só para as meninas- então a gente trás com o objetivo de socializar todos eles que dançam num movimento universal.

3- Mas em que momento? É na hora do recreio?

R: Não, particularmente é assim: o projeto funciona no horário em que o aluno não estuda logo o projeto tem vários horários, são cinco aulas, que eu tenho que dar, e é dividido por turmas de acordo com a idade e a série que está. Ai essas turmas fazem a aula normal, comigo ai lá eles tratam de fazer axé, daí nesse horário se monta uma coreografia de axé. Street dance, vamos montar uma coreografia com street dance.

4- O objetivo é ter uma dança conforme o tema da escola?

R: Não, sempre no final do ano tem o encerramento do projeto, e nesse encerramento temos que apresentar tudo que a gente trabalha com as crianças desde o começo do ano. Então nesse projeto trabalhamos desde o início do ano com as coreografias, as que se impõe melhor, a dança entra as crianças, escolhemos e colocamos nessa apresentação de final de ano. Fora festa junina, apresentação de dia dos pais, e das mães que sempre eles apresentam uma coreografia, uma encenação.

5- Conversando com o diretor fiquei sabendo que os professores de artes não trabalham com dança aqui e disse que tudo que está relacionado a dança está com a professora do Mais Educação.” É verdade isso? Então você acaba assumindo a dança em toda a escola?

R: Então eles não trabalham exatamente com dança, eles trabalham mais com a educação artística, desenhos, e que acaba ficando mesmo é o projeto, que fica com a parte de artes cênicas, e tudo isso. Então a gente trabalha o projeto com a dança diretamente, com o teatro, coral. Então, toda a parte artística que o professor deveria aplicar na sala de aula, fica de acordo com o projeto, que fica responsável por essa área.

6- Como que são suas aulas? Você só trabalha coreografia?

R: Temos bastante aula de alongamento, porque eles também têm aula de esportes, só que muitas vezes o professor não pega a parte de alongamento com eles, então a gente trabalha bastante alongamento com eles, condicionamento físico, um pouco de criação, pois temos que estimulá-los a criar. Porque nosso objetivo é estimular a criatividade das crianças nesse projeto, então temos aula de criação, eles montam, vai lá reúnem em grupo, faz um pouco da dança, o outro faz o que restou, depois a gente reúne tudo no final da aula. Então a gente trabalha com esse processo de condicionamento físico, coreografia e criação.

7- E os estilos musicais que você usa?

R: Os estilos são bem street dance mesmo, que os garotos gostam muito, para trazer para a sala de aula, só por isso mesmo que eu consigo, mas com as meninas eu diversifico, elas gostam de dance, jazz, axé, sertanejo mesmo, as vezes gostam de fazer uma dança country. É bem divertido.

8-E porque você assumiu essa responsabilidade de trabalhar dança na escola?

R: Inicialmente foi por um convite do diretor da escola, que já conhecia meu trabalho como bailarina, e também porque eu já trabalhava na escola que eu estudava, com dança pra festa junina e várias outras atividades. Então ele conheceu meu trabalho, gostou e me chamou para trabalhar com dança na escola, particularmente só com dança. Eu gostei muito, e com o tempo eu vi que não consigo viver mais sem trabalhar com a dança.

9-E você sente resistência de alguns alunos pra dançar?

R: Sim, tem alguns alunos que são problemáticos, na maioria das vezes são mais os garotos que possuem essa resistência. Eles têm mais vergonha.

10- E como você lida com isso?

R: Tento conversa, perguntar o que eles gostam de dançar, se eles gostam de dançar. Quando não há mesmo acordo com os alunos, que não tem jeito mesmo de eles fazerem a aula, a gente passa outra atividade artística para eles ou desenho para eles pintarem, para não ficar sem fazer nada. Pois eles têm que fazer alguma coisa no projeto.

11-Você costuma assistir apresentação de dança na cidade?

R: Sim, muita apresentação de dança.

12-E qual foi à última que você foi?

R: A última foi da “Oficina de dança” mesmo, teve também o “Projeto Semear de Ladário”, eu assisti bastante.

13-E quais são suas motivações para o ensino da dança?

R: São várias as motivações, como bailarina, eu trabalho a socialização dos alunos, até comigo mesmo, eles começam a se sentir livre para conversar, para falar “não professora, a gente pode coloca isso aqui, aqui”, “Vai ficar legal assim...”Então eu começo a ver que eles acabam um pouco do medo de ver aquele professor em frente da sala, e começam a conversar com esse professor, começam a ter uma atitude bem diferente do que eles eram. E de vários professores que eu já tive, eu resgato um pouco de cada, para dar minha aula.

14-Você tem alguma experiência formativa em relação à dança?

R: Eu danço desde os cinco anos, passei por várias academias antes de chegar na “Oficina de Dança”, passei pela Silvia Baruki, projetos em escola mesmo de dança na escola, ai cheguei na Oficina já tem quase dez anos que eu estou lá. Já nas outras eu fiquei quase três anos. Fiz curso pela oficina, fiz curso pelo Moinho, no Festival America do Sul, tenho curso de dança contemporânea, mais a maioria foi pela “Oficina” de balé clássico, etc.

15-Em sua trajetória escolar, quais foram as suas experiências com a dança?

R: Desde quando eu comecei a estudar tive uma influência muito forte com a dança na escola, porque o professor de educação artística, de educação física, colocava a dança como prioridade para você ter descrição para fazer a disciplina, então participei muito nas escolas com festa junina, dia dos pais, tudo isso tínhamos uma coreografia para dançar. O professor junto aos alunos criavam uma coreografia para dançar. No sétimo ano, até o terceiro ano a minha professora de inglês junto a de português tinha uma influência muito forte da dança também. Então todos os projetos que ela fazia, ela me convidava, junto com os outros alunos para montar essa coreografia, apresentações teatrais, e muita dança que a gente usava. A gente tinha como aprender a língua inglesa através da dança, através das músicas que a gente dançava e interpretava, de acordo com a tradução do texto.

16-Onde você busca subsídios para desenvolver as suas atividades?

R: Basicamente a internet hoje em dia é uma via de conhecimento para mim. Quando os alunos me perguntam algo, eu vou lá na internet pesquiso e chego pra eles mostro o que eu achei na internet, explico para eles um pouco, passo atividade. Porque no projeto não trabalhamos só com dança, trabalhamos também com pesquisa, a gente pesquisa sobre vários tipos de dança. Semana passada começamos a estudar sobre Tango - “como é o tango?”, eles foram lá fizeram trabalho sobre o tango,

desenhos, fotos, como se dança o tango, quais são os passos principais do tango. Então a gente trabalha com isso, para eles conhecerem vários tipos de dança, não só aquilo que eles dançam, como o street dance e o axé, mas procurar outras vias de conhecimento também.

17-Você acredita que vem desenvolvendo o ensino da dança com as crianças do jeito que você gostaria?

R: É, no começo foi meio difícil porque a aceitação dos alunos a uma professora de balé, inicialmente eles acharam que eu ia ensinar balé clássico, o diretor falava assim: “a professora é bailarina vai dar aula de balé clássico”, só que depois com o desenvolver do trabalho eles foram vendo que eu procurei trazer tudo pro que eles gostavam eu procurei me acomodar, acomodar não, me acostumar do jeito deles, transformar a minha aula, na aula que eles gostariam de aprender, isso foi me ajudando muito porque foi me dando satisfação de ver aqueles alunos se interessando pela aula, então eu acredito que estou dando a aula que eu gostaria de dar, uma aula bem interativa com os alunos.

18- Você acha que falta alguma coisa pra melhorar seu trabalho?

R: Pra melhorar o trabalho sempre falta alguma coisa, lá não tem sala apropriada pra trabalhar a aula de dança, são salas de aulas normais, a gente não tem espelho pra trabalhar expressão corporal, barra para trabalhar exercícios, não tem colchonete pra trabalhar exercícios de saltos, cambalhotas, estrelinhas, porque eles aprendem isso tudo lá dentro da sala de aula, então a gente não tem aparelhos suficientes pra gente dar uma aula assim como eu gostaria, em relação da teórica, mas acho que sempre vai faltar uma coisinha, se tivesse tudo isso melhoraria muito bem.

19-Em sua opinião qual é a importância do trabalho da dança nas escolas?

R: Olha, pelo que eu vi, eu conheço a escola já um bom tempo, pela minha vó que trabalhava aqui e pelo meu primo que estudava aqui na escola, sempre tinha um índice de alunos que não gostavam muito de participar dessas aulas, não gostavam muito de apresentação de final de ano, apresentação de dia dos pais, que não tinha muito essa socialização dos professores trazerem os alunos, quando eu comecei a trabalhar a dança lá dentro, eu vi que os alunos começaram a se interessar, tanto é que com as apresentações que a gente vem tendo, os alunos começaram a se interessar, avançar, até os alunos que já são mais adolescentes começaram a se interessar a vir ao projeto não só pra jogar bola, aula de reforço, mas para dançar mesmo, e isso foi muito satisfatório pra mim e pros professores também, que eles viram que os alunos começaram a se interessar pelas apresentações culturais.

Então você considera importante pela participação dos alunos nas apresentações que antes não era tão grande como agora?

R: também é pra Socialização das crianças, tanto até que eles ficaram até melhores na disciplina da escola, para que eles pudessem freqüentar o projeto, porque eu cobro muito isso, não é pra vim no projeto só pra bagunçar e chegar na escola e bagunçar também isso não adianta nada, então vocês tem que estudar para poderem dançar.

Então a dança seria uma recompensa...

R: Sim, uma recompensa, levando por esse lado, uma recompensa, mas uma recompensa muito agradável pra eles.

22- O que é dança para você?

R: Dança pra mim hoje é particularmente minha vida, porque trabalhando com isso, dançando, eu vejo que a dança foi um grande ponto, um ponto bem marcante que fez com que eu crescesse muito, em relação de todas as coisas que aconteceram na minha vida, ela sempre esteve em primeiro lugar, em relação a estudo, sempre estudei pra ir na dança, então a dança foi um estímulo para que eu crescesse na vida. Totalmente. Eu sempre falo “A dança é o movimento que sempre mexe com o corpo e com a alma” Se eu não tiver a dança dentro da minha alma eu não vou conseguir mostrar com o meu corpo.

24- Quer falar mais alguma coisa?

R: É satisfatório ver seus alunos dançarem, quando eu começo a falar sobre dançar com o corpo e com a alma eles entendem quando estão dançando lá e a platéia aplaude, e eu fico satisfeita ao ver quando eles começam a dançar eles se transformar muito, começam a ter expressão, começam a ter vaidade e mostram as pessoas que eles mostram que não vão no projeto só pra brincar, eles vão no projeto pra aprender, então eu acho que isso foi muito bom pra eles.

PROFESSOR DA ESCOLA D

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Extracurricular/ Programa mais educação	18	F	Solteira	Ensino médio

ENTREVISTA

1- Professora que tipo de dança você desenvolve com seus alunos?

R: Bom, eu desenvolvo com os alunos a dança assim, o Street Dance, o HIP HOP que foi o que me pediram, certo. Mas assim, antes eu desenvolvia mesmo um MPB, um contemporâneo, só que o que acontecia, eles não ligavam muito, eles não gostavam muito, então o que chamava mais atenção deles era o HIP HOP, tanto é que o diretor pediu pra mim trabalhar o HIP HOP, o Street Dance.

2- E sua atuação com as crianças, em que momento você utiliza a dança? Quando Você dá aula de dança por quê? Pra que? Qual é a finalidade?

R: Bom, a finalidade né, é que eles aprendam, entendam um pouco da dança. Mas assim, eu dou a dança pra eles praticamente a todo o momento, digamos.

3- Mas com que objetivo o diretor, te convidou pra dar aula de dança?

R: acho que eles querem que os alunos tenham uma base talvez da dança, que hoje em dia a dança não é só mais aquilo, a lá, não sei o que, a dança você vê, não, hoje em dia a dança ta em todo lugar, sabe, então assim, é importante assim, acho que perceberam que é importante trabalhar a dança com os alunos, sabe, é basicamente isso.

4- em que momento você trabalha as aulas de dança?

R: Então, na escola os objetivos são que você trabalhe com apresentações, quando tem festividades, no caso, São João, Dia das Mães, tudo tem que ter uma apresentação pra eles, então tem essa finalidade também. Mas só que assim, eu acredito que trabalhar a dança assim pra eles, é no objetivo no qual os alunos se interessem, sabe, cada vez mais.

5- Que tipo de música você desenvolve nas suas aulas?

R: Então, como eu falei. Logo no começo eu colocava muito MPB, músicas assim, vamos supor, nossa... Mas aí como me pediram Street Dance, o Hip Hop, procuro atualizar, procurar as músicas, e assim nesse estilo Street Dance e o Hip Hop.

6- E por que você assumiu as danças nas escolas?

R: Porque primeiro, é uma coisa que eu gosto né, então eu recebi o convite, e assim, logo que eu aceitei trabalhar com crianças, com adolescentes, que eu trabalho na faixa etária de adolescentes do 5º até o 9º e é isso.

7- Há resistência dos alunos para o ensino da dança?

R: Acredito que sim.

8- Existem alunos que dizem: “Ah eu não quero dançar” ou eles sempre participam?

_Não, então, eu sinto que eles querem como eu falei, logo no principio, eles não se interessavam muito, a partir do momento que foi trocado, talvez a proposta, aquilo que eles não curtiam muito, pelo Hip Hop, aqueles que tava na atualidade, eles começaram a se interessar mais. Eles vem, trazem roupa sabe, sempre também pedindo, alertando...

9- E quem não gosta de dançar? Ele é respeitado na sua decisão ou não, ele é obrigado a fazer?

R: Não, na minha oficina no caso, ele é respeitado, se ele não quer, eu acho que tem que partir, tem que ter um ponto do qual o aluno quer, não é você obrigar...Ou ele assiste a aula, ou ele é mandado pra outra oficina.

10- Você costuma assistir apresentações de dança na cidade?

R: Costumo sim.

11- Qual que foi a última que você foi?

R: Eu fui no... Esqueço, agora sim... Fugiu... Mas da Oficina sempre vou, tem vez até participo. Tem o Festival da América do Sul, uma apresentação...

12- Qual é a sua motivação pra ensinar a dança?

R: A motivação assim pra mim, é porque a dança pra mim é importante, primeiro que eu danço desde pequenininha, e sempre gostei de dançar, então assim, é um motivo assim, e eu vejo que a dança tá crescendo, sabe, então você poder ensinar, o pouco que você sabe, é importante, é um motivo, quando você faz alguma coisa, vê o resultado lá no final, cada vez mais te motiva mais, te chama atenção, sabe, basicamente é isso mesmo.

13- E você tem alguma experiência formativa ligada à dança?

R: É, tenho que eu sempre procuro fazer cursos neh...

14- Qual e quando foi o curso mais recente que você fez?

R: Até talvez o que foi o último foi didática da dança que a gente teve tanta aula teórica quanto aula pratica, a professora explicando um pouco da dança, como surgiu e também fazia expressão do corpo, tudo isso foi o último curso que eu fiz, inclusive que eu lembro que eu gostei muito, que foi muito importante pro meu crescimento.

15- E assim, na sua trajetória escolar, durante a época que você estudava, teve alguma disciplina que falasse sobre dança? Em algum momento que foi abordado o tema dança na escola que você estudou?

R: Olha, que eu me lembre não, talvez eles pedissem assim, pra pesquisar ou pra como se fala, é...às vezes o professor lá dividia e pedia, ah tal grupo monta uma dança, outro monta um teatro, mas ela em si, talvez nunca, que eu me lembre, nunca falou assim tão, o que seja assim, o conceito que hoje em dia se dá, pouco foi falado, assim sabe.

16- E qual que é o conceito que hoje em dia se dá?

R: Bom, pra mim você se dá pra dança, é que a dança é uma coisa expressiva, o que ela envolve, a pessoa, hoje em dia ela é bom pra saúde, sabe, pra muitas coisas, a dança assim em si...

17- E onde você busca subsídios práticos e teóricos pra desenvolver suas aulas?

R: Bom, eu procuro buscar mesmo na internet, que é uma ferramenta, assim,então eu sempre to pesquisando, olhando, praticamente na internet mesmo, e quando tenho oportunidade de trocar vídeo com alguém, ou reportagem na televisão, que está falando sobre a dança, sobre o desenvolvimento, e é isso.

18- E você acha que está desenvolvendo seu trabalho com as crianças da forma que você gostaria?

R: Eu acredito que sim, porque assim, ta havendo sempre uma troca, minha com eles, tanto assim na aula, numa dança mesmo, e sempre eu estou vendo o retorno deles, sabe, como assim eu falo, nem sempre todos gostam, mas depois assim elas acabam olhando com outros olhos e sabe, aceitando, depois gostando, interagindo, então eu acredito que estou empenhando, to sim.

19- Você acha que falta alguma coisa pra você melhorar seu trabalho?

R: Ah falta, uma sala, porque eu não tenho uma sala especifica assim pra dança, a gente trabalha lá no auditório e às vezes o auditório é até mesmo ocupado por outras pessoas, da tarde, do período vespertino, então assim a aparelhagem talvez de som, talvez uma sala espelhada pra que eles se vejam, falta muito isso, então assim, eu acho que poderia ser melhorado muita coisa.

20- Em que sentido poderia melhorar?

R: Então acho que poderia melhorar assim ... o instrumento sabe, uma ferramenta mesmo pra dança, precisa de uma aparelhagem de som, talvez um espelho que fique assim pras crianças se verem sabe, não tem, e uma sala em si, principalmente, que não tem, porque é um auditório e às vezes mesmo a gente tem que ceder, porque a gente que tá, sabe, não tem aquela sala, acho que eles poderiam dar uma estrutura melhor.

21- Em sua opinião qual a importância de trabalhar a dança nas escolas?

R: Eu acho que é importante assim, pros alunos conhecerem e se aprofundarem mais no que é dança, sabe, é também uma forma deles trabalharem o corpo deles, é uma forma de saúde, qualidade de vida, e assim, é importante por causa disso, quando eles precisam também, às vezes não tem talvez um profissional que esteja perto deles orientando, e eles tendo uma base, conhecendo, eles vão saber falar um pouco sabe, vão conseguir fazer alguma coisa relacionada à dança, eu acredito que é isso.

22- E o que é dança pra você?

R: Pra mim a dança é uma forma de expressão, sentimentos, de tudo, através da dança a gente passa as coisas assim sabe, que estão talvez no nosso dia, movimentos que a gente faz e às vezes nem sabe por que, se parar pra pensar, é uma dança sabe, a dança pra mim é muito importante assim, é nessa questão, pra mim ela é como se fosse a expressão, é como se eu falasse com o meu corpo, sabe, tivesse uma expressão, então pra mim a dança é isso, a expressão do movimento, você transmite através da dança, pra mim é isso.

Professor da ESCOLA E

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Extracurricular / Programa mais educação	25	F	Solteira	Ensino superior- Geografia Pós-graduação: educação infantil

ENTREVISTA

1- Então professora, que dança você trabalha com seus alunos?

R: Eu desenvolvo dança livre, como com temas, que a escola coloca para serem apresentados.

2- Então as sua aula vai de acordo com o tema elaborado pelo colégio?

R: É. Pelo calendário.

3- E quais são os temas?

R: É carnaval, festa junina, festa da cultura, consciência negra e assim por diante.

4- Em que momento e de que maneira você trabalha a dança?

R: Ah sim, a gente trabalha no Projeto Mais Educação que são oficinas, então as crianças vem diretamente pro Mais Educação, quem estuda na parte da manhã faz o Mais Educação à tarde, e quem estuda a tarde faz o Mais Educação de manhã, e são oficinas de dança, de xadrez, de fanfarra, então são nesse momento, aí tem a aula, de cada hora eles passam por uma oficina, então a dança tá dentro do Mais Educação.

5- E essa oficina que você oferece da dança, ocorre o ano todo?

R: Não, o Mais Educação é desde o começo do ano, acompanha o calendário escolar.

6- Como que é feita a seleção para participar da oficina de dança.

R: O Mais Educação assim, quem tá no Mais Educação eles tem direito de participar de todas as oficinas, então, o Mais Educação ele é feito pras crianças mais carentes, que estão em dificuldade na escola, pra ver que com isso a gente ajude eles a melhorarem as notas com as oficinas que a escola oferece.

7- Então a escola aponta as oficinas que possui, e o aluno faz a opção pela oficina que deseja.

R: Não, eles tem que participar de todos, de todas as oficinas, porque é um horário que a gente tem, primeira aula TURMA "A" porque são bastantes alunos, então eles estão divididos por cores, então a turma "A" vai ficar no primeiro tempo, faz de conta, das 07:30h às 8:00h com oficina de fanfarra, a turma "B" com dança. E assim troca.

8- E é dividido por idade também?

R: Por idade, por série né, os alunos da primeira série, tão na cor vermelha que são entre a idade de 5 a 6 anos.

9- E quais estilos musicais você utiliza pra desenvolver a dança com seus alunos?

R: Ah, o Jazz! Antes de começar as aulas pra alongamento eu faço Street né, o Dance e assim vai.

10- Porque você trabalha esses ritmos com eles? Como você seleciona?

R: É porque é mais interessante né, e por ter mais movimento.

11- porque você resolveu assumir a atividade da dança na escola?

R: Ah, porque eu gosto, eu gosto de dançar.

12- Como foi que surgiu a possibilidade de trabalhar uma oficina de dança no Projeto Mais Educação?

R: Foi indicação né, porque assim eu sempre ensaio coreografias com vários alunos de várias escolas me chamam pra ensaiar.

13- Então você já era conhecida nas escolas por ensaiar coreografias?

R: É, eu ensaio coreografias quando tá próxima de festa junina, alguma festa de cultura que vai ter nas escolas, eles me chamam pra ensaiar coreografia, então, alguém que já me conhecia aqui dentro da escola já me indicou pra eu entrar no projeto na oficina de dança.

13- há quantos anos você está nesse projeto?

R: Dois anos.

14- E esses alunos, como você disse, eles não escolhem uma oficina, então qual a forma de seleção para participar do projeto?

R: São indicados pela coordenação, pela diretora, elas que selecionam os alunos.

15- E aí, quando você chega com a proposta de dança, tem alguma resistência por parte dos alunos ou não, como que é?

R: É mais os meninos, porque eles selecionam só um tipo, só o Hip Hop.

16- Os meninos só querem saber do Hip Hop!

R: É, agora as meninas já gostam de dançar e já dançam tudo quanto é tipo de estilos musicais. Eu já dancei axé com eles, já dancei dance, já dancei Hip Hop e músicas culturais assim.

17- você participa com eles das apresentações cênicas?

R: É, eu ensaio a coreografia junto né, eu danço junto com eles, aí na apresentação, que a gente sempre faz apresentações aqui pra escola mesmo, é só eles.

18- Eu queria saber um pouquinho mais como é essa preparação, você chega, trabalha com eles na quadra...

R: Então o espaço que a gente tem é a quadra né, então lá eu pego o som que veio destinado pro Mais Educação, eu vou pra quadra, aí eu faço alongamento com eles...Aí eu começo a ensaiar a coreografia, peço pra eles escutarem a música, pra escutarem o ritmo tal, aí eu começo a mostrar a coreografia e eles me acompanhando.

19- E a coreografia é você que cria?

R: é sim, isso vem de mim mesmo, da cabeça, eu gosto de escutar a música e ficar imaginando, eu sento e escuto a música e já fico imaginando a coreografia na cabeça, aí depois eu começo a fazer sozinha, aí eu repasso pra eles.

20- E você costuma assistir apresentações de dança na cidade?

R: Ah, eu gosto, eu sempre vou.

21- Qual que foi a última que você foi?

A última?

- a última que você lembra

R: Teve apresentação de balé no Santa Tereza...é de umas professoras que dão aula aqui também.

22- E quais são suas motivações pra ensinar dança pras crianças? O que te move a sair da sua casa e tá aqui no meio delas trabalhando a dança..

R: É porque elas gostam. Então eu tenho retorno com isso, eles pegam a coreografia muito fácil, e fica "Professora, vamos dançar" fica só querendo dançar, as meninas então eu ensaio, eu vejo que eles ficam felizes, eles gostam de apresentar, então é um incentivo, meu trabalho não tá sendo feito assim por fazer, tá tendo retorno porque eles gostam.

23- E você já fez algum curso, alguma oficina de dança assim que complementou sua experiência de vida pra estar trabalhando a dança?

R: balança a cabeça que não....

- Nunca fez oficinas de danças? Nem um curso?

R: Não, eu sempre assim, danço desde pequena, então a dança, eu sempre tive grupos, em escola sempre participei da dança, tinha apresentação e eu tava lá. Mais assim, curso CURSO mesmo...

24- E de onde você tira subsídios teóricos e práticos pra desenvolver sua atividade?

R: Eu assisto muito também, eu tenho bastante DVD sobre dança, então eu assisto...

Então, mas que DVD? Cite um, que você assista...

_Um nome assim?

É, um DVD que você assiste de dança.

_É assim, com estilos, eu assisto DVD de axé, DVD de ballet, da Celine Dion, ele tem bastante, na apresentação dela tem bastante...assim, mas não nada teórico...

25- Você acredita que vem desenvolvendo a atividade da dança com as crianças da forma que você gostaria?

R: Ah, eu acredito que sim.

-Da maneira que você sempre quis acontecesse?

_Aham.

Acredita que está faltando alguma coisa para melhorar seu trabalho?

_Eu acho que não, acho que tá do jeito que eu gostaria mesmo.

26- E o local que você trabalha? Você sente falta de um espaço mais apropriado pra estar desenvolvendo a atividade da dança?

R: Eu acho que não seja necessário o local, porque o espaço a gente faz, qualquer espaço que a gente encontrar a gente pode estar desenvolvendo a dança. Não é por causa do local que a gente deixe de dançar.

27- Em sua opinião qual a relevância de trabalhar a dança na escola? Que importância você atribui a dança no contexto escolar?

R: Então, assim, o Mais Educação com a oficina de dança, eu acho que ajuda os alunos a desenvolverem a expressão corporal, a perder a timidez, porque muitas crianças são tímidas, e que com a dança conquistando eles, eles começam a desenvolver um papel de ser menos tímido, de ter mais contato com outras crianças, então a gente vê a oficina de dança com a integração deles e com isso, assim eles vão se desenvolvendo.

28- O que é dança para você?

_A dança é uma paixão que eu tenho, desde muito pequena, eu acho assim uma coisa artística muito bonita, que tem com a expressão corporal e que é bonito de se ver, acho que todo mundo aprecia uma dança.

PROFESSOR DA ESCOLA F

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Curricular	42	M	solteiro	Ensino superior - Geografia Pós-graduação: Arte na Educação

ENTREVISTA

1- Professor, que tipo de dança você trabalha com seus alunos?

R: Olha eu trabalho assim, com música regional, também música nacional, também música internacional, com pop, com funk, é mais a batida, o ritmo da música, que eles gostam mais e música moderna também assim, funk, escravos de Jó entendeu, pra música folclórica, aí eles vão entrando no ritmo, no ritmo assim, meio devagar, depois mais acelerado e assim sucessivamente.

2- E assim, em que momento você trabalha com a dança?

R: Olha, eu trabalho com a dança no 1º bimestre, aí dou uma parada, aí vou trabalhar com a dança lá pelo 3º e 4º bimestre, nas aulas de arte, daí eu aproveito as datas comemorativas pra trabalhar com a dança, é, por exemplo, no começo do 1º bimestre eu vou explicar o que é dança, primeiro pras crianças, os movimentos, aí depois eu vou escolher a música que eles mais gostam, o estilo de dança que eles gostam, assim de dançar, aí depois eu vou ensinando os passos, eles vão criando os passos deles, aí eles vão gravando o passo, aí pra poder sair a dança, então desde o início assim, eu ensaio eles primeiro assim, aproveito as aulas de arte, como as aulas de artes são pouco, no ensino fundamental, como eu dou aula de 1º ao 5º ano, então são duas aulas, então uma aula eu dou a teoria, e a outra aula eu aproveito pra fazer a prática, aí eu escolho com eles um tipo de dança e a música que eles vão querer dançar, por exemplo pra festa junina também, música folclórica, trabalho com eles muitas danças folclóricas também, e dança regional também, aproveito esse gancho, aí eu vou de dança brasileira de cada região, e a internacional também.

- Mas essas aulas estão sempre direcionadas a alguma comemoração?

-Não, assim, a comemoração e a dança em geral. A gente não deve se prender somente a dança pra comemoração, a gente também tem que abrir o espaço pro outro sentido da dança, não só pra comemoração, então eu trabalho com eles assim, o movimento do dia a dia, da dança, da música, aproveito esse gancho.

3- E por que você resolveu trabalhar com a dança na escola?

R: É porque é o que eles mais gostam, pra diversificar, as turma pensa que aula de artes é só pra desenhar, pra pintar, não. Aula de artes é aula de dança, aula de música, de canto, então tudo isso envolve artes, e não ficar só preso na monotonia de pintar e desenhar, por isso que eu resolvi

trabalhar com a dança também, a dança, a música em si. E de vez em quando eu faço uma performance com eles, das danças, aí eles gostam, eles adoram dança.

4- E você sente que existe alguma resistência com os alunos? Ou não? Como é que é isso?

R: Olha, alguns alunos, assim, poucos alunos eles ficam meio avergonhados, meio tímidos, pra dançar, mas aí ele começa e vê que o povo tá dançando, o povo faz tudo no ritmo, a maioria dos alunos, ele começa, ele entra na onda, entendeu. Mas tem alguns que ficam meio tímidos.

-E esses que ficam tímidos, como é que você faz? Eles ficam de fora?

R: Não, não, eu procuro envolver eles de um jeito de outro na dança, pelo menos um passinho daqui, um passinho Dalí, pelo menos algum movimento, eles não ficam fora, eles entram também na onda.

5- Você costuma assistir apresentações de dança na cidade? Festivais?

R: Sim, os festivais de dança, principalmente na América do Sul, que em Corumbá tem bastante, eu vou sempre ver, ao lado da dança, do teatro, da música...

6- Qual foi o último que você foi? Assim que você lembra?

R: Eu lembro que eu assisti uma dança da Trupe muito bonita de lá da Festival da América do Sul e também um grupo de Campo Grande que veio se apresentar em Corumbá foi lá no Salomão Baruki.

7- Qual sua motivação pra ensinar a dança?

R: Olha, eu gosto de dançar, é, como eu sempre prendi a dança regional, a dança nacional, a dança internacional, o pop, o rock, então por isso que eu gosto de trabalhar a dança, porque ela também faz parte da arte, e eu também gosto de dançar, por isso que eu resolvi.

8- Você tem alguma formação, alguma experiência, relacionada à dança?

R: Sim, eu fiz curso de dança, A metodologia da dança, em Corumbá, fiz também em Campo Grande, vários cursos direcionados a dança, apesar de não ser bailarino, mas eu tenho mais ou menos uma base, uma noção, de dança.

- qual foi o último que você participou?

R: foi metodologia da dança, com a Denise Parra foi o último que eu participei.

9- Na sua trajetória escolar, na época que você estudava, você teve alguma experiência com a dança?

R: Olha, é muito pouco, pouquíssimos professores trabalhavam com dança, alguns só professores de Educação Artística que trabalhavam, assim, voltados mais a dança folclórica, dança regional, quadrilha, é assim, na época de festa junina, e alguns projetos eles faziam, mas era muito raro.

- E na sua graduação?

-Olha, eu sou formado em Geografia, eu fiz pós-graduação em Arte Escolar e fiz também artes visuais, e fiz também alguns cursos de dança.

- Na Pós, tinha alguma matéria, alguma disciplina, alguma palestra que foi falado sobre a dança?

-Sim, nos tivemos, na grade curricular do curso de Pós Graduação, tinha também dança, envolvendo dança regional, dança nacional e dança internacional.

10- Onde você busca subsídios teóricos e práticos pra você trabalhar?

R: Eu pesquiso, eu vou à Oficina de Dança, eu converso com Kleber, com a irmã do Kleber, com alguns alunos meus, alunos do Moinho e busco também na internet, através de pesquisa.

11 - você acredita que está desenvolvendo seu trabalho com a dança aqui na escola da maneira que você gostaria?

R: Olha, é porque a gente tem muita dificuldade pra trabalhar principalmente com a dança porque falta um pouquinho de apoio, de espaço também, muitas vezes não tem espaço, ta ocupado aqui, ta ocupado ali, a gente se vira como pode, mas está tendo mais ou menos um resultado.

12- O que você acha que está faltando para melhorar seu trabalho?

R: Olha, ta faltando assim, mais apoio da coordenação, da direção assim, eles apóiam mais não assim 100%, mais ou menos 30, 40%, e se eles apoiassem e empenhassem mais seria melhor, por exemplo se eles disponibilizassem um espaço pra gente ensaiar mais a criançada.

13- Qual a relevância que você atribui a dança para as crianças na escola?

R: As crianças, elas gostam de dançar, elas adoram dançar, a maioria das crianças, tem alguns que não gostam, que são meio tímidos, mas gostam de observar, é dançar, é mexer com o corpo, então eu acho muito importante pra uma criança, mover, movimentar o corpo, dançar, então, o objetivo é a criança aprender a dançar. Ela se interessar pela dança. enxergar que arte não é só pintar, desenhar, é dançar também.

14- E pra você o que é dança?

R: Pra mim a dança é movimento, é inspiração, é arte, é cultura, é vida, é criatividade, é uma coisa sensacional, é uma sensação muito legal, que você através de um ritmo se apresenta para o publico e o publico acha legal, acho muito bonito.

PROFESSOR DA ESCOLA G

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Curricular	51	F	Casada	Ensino superior - Educação física Pós-graduação: Psicopedagoga

ENTREVISTA

1-Quais danças você desenvolve nessa escola? Que tipos de danças você trabalha nas suas aulas de educação física?

R: Danças tipo corporal, expressiva, artística, para concurso, para festival, esse tipo de coisa.

2- Em que momento é realizado as aulas de danças?

R: É conforme vai ter o evento. Por exemplo: teve um festival chamado o Festival da Arte e Cultura. Neste festival o primeiro tema foi por regiões, então nós fomos contemplados com a região Sul. O primeiro ano foi região Sul. Aí fizemos sobre a dança dos gaúchos.

4- E onde você buscou os subsídios para trabalhar essa dança?

R: A diretora comprou o material, minha irmã confeccionou as roupas, e ensaiamos um sarandeio, ficou lindo. Tiramos em segundo lugar. Por quê? Neste festival tinham 27 escolas participando. Só que eu pequei no figurino. Fiz o figurino de prenda, mas deixei-as descalças porque não tinham sapatos, então perdi o primeiro lugar por causa disso. Coloquei a bandeira do Rio Grande do Sul. Ficou muito lindo.

6- Então você trabalha de acordo com o evento, com a festividade que acontece?

R: É, mas dentro da aula da educação física eu faço também trabalho de ritmo, corporal, tudo com a dança.

7- Me explique melhor como é esse trabalho? De que maneira você trabalha nas aulas de educação física. Ocorre em todas as aulas ou você trabalha por bimestre?

R: Depende do evento que vai surgir né? Nós fomos convidados para participar do Festival do Meio Ambiente. Foi em junho. Neste festival nós tiramos primeiro lugar, que foi a região aqui. Então peguei uma música do Almir Sater que se chama Semente. Ela fala muito da natureza. Eu busquei o tema, reciclei uma roupa. Toda branca com vitórias-régias. Que tem tudo a ver com Pantanal, não vou colocar bicho porque ficaria muito comum. Então eu engomei o tecido, e fiz vitórias regias e apliquei no vestido, e no cabelo também, ficou muito lindo, tiramos o primeiro lugar.

8- Quais estilos musicais você utiliza nas suas aulas?

R: Eu não sou muito ligada a funk, muito modernismo. Procuo fazer mais regional. A coordenação do corpo. Na verdade a dança mexe com o ritmo, é totalmente ritmo.

9- Então quais músicas você apresenta aos alunos?

R: Depende de cada ocasião. Já no segundo festival foram os países. Duas escolas saíam o mesmo país, e nós ficamos com o México, daí eu fui pesquisar sobre o México. O México é um país muito fechado. Então eu pesquisei sobre as músicas, achei uma música tipo um hino do México super vibrante. As roupas todas brancas. Confeccionei flores de cetim e apliquei nos vestidos. Então foi muito lindo. Aí eu fui pesquisar sobre o santo. Que é nossa senhora de Guadalupe. Na verdade ela está sendo pesquisada pela NASA. Ela foi encontrada lá no México. Ela é protetora das Américas. É padroeira do México. Ela foi encontrada por um índio. Esse índio viu essa imagem. A santa falou: você vai lá e fala ao bispo que sou a Virgem de Guadalupe. O índio falou: mas o bispo não vai acreditar. O índio foi até o bispo, que não acreditou. O índio voltou e a santa falou que ia provar que era verdade. O índio jogou o poncho dele e nesse lugar cresceu rosas vermelhas. As rosas foram colhidas e o índio levou ao bispo. Quando o índio jogou o poncho novamente formou a imagem da Virgem de Guadalupe.

10- E os alunos participaram dessa pesquisa? Como a dança era sobre o México, você levou seus alunos a investigarem sobre as danças realizadas por lá?

R: Isso, é outro fato interessante. Eu estava procurando a imagem dela. Então eu tinha ido fazer decoração na casa de uma cliente. E vi uma santa. Perguntei qual era a santa e ela disse que não sabia. Eu queria fazer uma procissão com o Santo que é da Região junto com a santa. E continuei pesquisando. Na outra semana voltei na casa dela e ela disse que a santa era a Nossa Senhora de Guadalupe. Aí a cliente me emprestou a imagem. Montei o andor.

11- você desenvolveu com os alunos a montagem do andor?

R: Não, a montagem do andor não. O andor eu peguei emprestado de uma escola. E fui jogando cetim, fiz umas flores douradas, ficou lindo.

12-É você comentou anteriormente que também trabalha com decoração é isso?

R: É, mas faço mais de ambientes. E quando eu era criança eu catava coisas de vidros, de cores e fazia montagens, então isso já vem desde que eu era pequena.

13- Porque você assumiu a atividade de dança na escola?

R: Primeiro que na minha formação de professora na faculdade de Educação Física na Federal lá de Campo Grande eu gosto muito de ritmo, de coisas dinâmicas, nada monótonas, e quando eu fiz a faculdade era uma professora gaucha, ela dava ginástica rítmica, dava dança e ginástica artística, então nós tínhamos que treinar duas crianças para um festival, e valia nota. Ela avaliava como você trabalhava com essa criança. Mais você treinar para ver se aprendeu para desenvolver com a criança, que é o que eu ia trabalhar. Peguei uma no estilo jazz e outra no estilo clássico. E comecei a treinar elas. Aí tinha o festival e a apresentação, ficou lindo. A professora me avaliava da seguinte forma: durante as aulas, porque quando chegava no dia de apresentar a coreografia de dança eu ia ate uma parte da coreografia, depois eu travava. Quando chegava no dia dava um “branco”.

14- Então na sua graduação a dança era enfatizada?

R: sim, na faculdade você trabalha com todo esse tipo de coisa, que faz parte da educação física. Eu vejo que tem poucos profissionais que trabalham. Principalmente homem. Mais é mulher que põe pra fazer a dança, geralmente, não sei por quê.

15- E há resistência por parte dos alunos para as atividades da dança?

R: Não, pelo contrário, é briga para quem vai.

16- E os meninos também se interessam? Porque você acaba de colocar que as professoras mulheres se interessam mais pela dança, trabalham mais a dança. E os homens geralmente não trabalham. E com as crianças como é isso? Tanto as meninas quanto os meninos querem participar?

R: sim, querem participar. Mas geralmente quando têm, eu ponho menos meninos e mais meninas, porque tem essa resistência do lado masculino, eu percebo. Nessa do México, por exemplo, participaram cinco. Que foram os mexicanos que eu confeccionei tudo. Chapéu de palha pintado. Ficou lindo. Se você olhar não acredita que é um chapéu de palha. Então coloquei os meninos fazendo a coreografia com o andor carregando a Nossa senhora de Guadalupe, vestidos de mexicano.

17-E os alunos que geralmente não querem participar, como é que acontece? Por exemplo: tem algum aluno que diz: “ai professora eu não quero, não tenho vontade de participar da dança”. Como você lida com essa situação?

R: É, tem, mas é muito pouco. A maioria quer. Eu fiz agora uma atividade, um desafio do bumba-meu-boi na festa do folclore. Sempre tive vontade de fazer o bumba-meu-boi. Aí esse ano eu peguei assim: quarta e quinta séries. Eu sempre faço assim. Fiz a dança do saci com a primeira série. Fiz o sorteio da cor e eu dei a responsabilidade para uma aluna da quarta série, fiz o sorteio da cor e a música. Gravei o cd e entreguei na mão dela. Elas criaram a coreografia, elas desenvolveram e foi feito o desafio. A professora trouxe dois bois, e um aluno foi o boi, que ficou caracterizado. Tem fotos se precisar. Aí eles fizeram os desafios, de quem ia sair primeiro. Eu fiz um desafio, não uma competição. Tiveram jurados, torcida do vermelho e do azul.

-Então eles tiveram que conhecer a cultura da região, sobre boi vermelho e boi azul, de onde que vem?

_ Isso, também o tipo da música, de onde que surgiu, porque lá naquela região é importante a dança do boi, aqui já é outra região, tudo isso nós vamos trabalhando com eles.

18 - Você costuma assistir apresentações de dança na cidade?

R: Vou a todas, quando é possível.

-Qual foi a última que você foi?

_Eu assisti a da Oficina de Dança, achei lindo o espetáculo. Fui também ao da Ana Paula, que foi sobre a história dos gatos.

19- E quais são as suas motivações para o ensino de dança na escola?

R: Motivação... Talvez porque eu não tive essa desenvoltura de participar de corpo de balé, porque minha área é esporte. Sempre quando eu chegava na minha área de esporte eu me destacava mais. Talvez seja por frustração, eu tento passar para os alunos o que eu não consegui fazer. Mas através de mim eles acabam conseguindo.

20- você acabou de me dizer que não possui experiência na área de dança, mas nem por isso deixou de trabalhar a dança com seus alunos. Gostaria de saber se você já fez algum curso ou oficina que tenha abordado a dança?

R: Não. É que quando tem oficina de educação física, não vejo parte de dança, não vem para Corumbá. Vêm mais jogos de recreação. Eu fiz agora o seminário de educação física de artes circenses. E quem ministrou o seminário ia participar do "Cirque du Soleil". Então fiz esse curso que não deixa de ser uma arte.

21- Onde você busca subsídios teóricos e práticos para desenvolver o ensino da dança?

R: Eu procuro ver o dia-a-dia, observando na hora que estou montando alguma coisa. As idéias vão surgindo. Não tem nada definido.

-Você comentou anteriormente que já chegou a solicitar ajuda de alunos que tem a vivência em dança me fala um pouco sobre isso.

Sim uma aluna que fazia balé me ajudou com alguns passos eu também tive que pesquisar como por exemplo como eram as danças do México, os estilos de roupa. Tem tudo isso.

22- Minha pergunta agora é sobre os Parâmetros Curriculares, que no caso o seu são os Parâmetros de Educação Física. Qual sua opinião a respeito da dança estar inserida nesse documento?

R: Precisa, é expressão corporal, tem que estar interligada. Uma coisa que eu percebo aqui que não é interligado é a arte com a educação física. Eu procuro fazer teatros, no teatro coloco dança. Sempre coloco a dança. Fiz também a lenda da Vitória-Régia, tinham as danças. Os meninos também participaram, pus a sala inteira. Então quando há uma atividade aqui na escola todos participam. Mesmo aquele que é tímido eu coloco. Coloco em alguma coisa que ele não fique com vergonha, uma máscara, que desinibe a criança: Os meninos eram as árvores... Todos participaram. Ninguém foge!

23- E como você avalia o trabalho deles? Você dá uma nota para esse trabalho? Como você avalia essa atividade?

R: Por exemplo: o que é tímido, se ele chegar lá, já está superando os seus limites. Então eu não avalio como nota dez para um aluno e nota nove para outro. Eu faço de uma maneira de que os que participam tenham uma nota melhor, mas aqueles que se esforçam também seu mérito. A minha avaliação é diária. Eu fiz um xadrez humano. Perdi o projeto por um décimo. Eles desenvolveram esse trabalho, aprenderam a jogar, a ter raciocínio lógico e matemático. As notas de matemática só dez. E nisso tem dança também. É uma coreografia o xadrez, então o que eu já pensei. Dar uma idéia para uma oficina de dança o projeto do xadrez: uma peça de dança sendo o xadrez. Quero dar continuidade.

24- Você acredita que vem desenvolvendo a dança com as crianças da forma que gostaria? Acredita que está faltando alguma coisa para melhorar seu trabalho? Em que sentido você acha que podia melhorar?

R: Falta espaço físico. Para dança tem que ter uma sala com espelho para eles poderem ver o que estão fazendo. Eu trago as vezes espelho, mas não dá. Então eu vou lapidando os passos divido os grupos, vou fazendo a minha técnica.

25- Em sua opinião qual é a relevância de trabalhar a dança na escola?

R: É muito importante. A criança desinibe, fica com desenvoltura, ela perde a timidez de ir para um palco. Porque aqui elas vão para o palco. Hoje fui convidada para apresentar um projeto o das sementes do meio ambiente.

26- Então, diante de toda essa nossa conversa, para você, o que é a dança?

R: A dança pra mim é uma forma de expressão, é uma forma de mostrar o corpo falando. O corpo fala. Na dança a expressão é tudo. Eu desejaria pesquisar mais sobre a dança, mas o tempo é curto.

PROFESSOR DA ESCOLA I

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Curricular	45	F	Solteira	Normal superior Pós-graduação em Educação infantil

ENTREVISTA

1- Olá professora, outro dia eu cheguei aqui na escola e verifiquei que na sua sala de aula, as carteiras estavam afastadas e pude observar que a senhora estava dando aula de dança, gostaria de saber que tipo de dança você desenvolve com seus alunos?

R: Olha na verdade, não é bem assim, não tem um estilo de dança, na verdade o que eu tenho, o que eu trabalho com eles é a dança em si, qualquer data comemorativa, eu desenvolvi um projeto esse ano aqui, então eu tenho porque ensinar dança pra criança porque eu gosto, eu gosto muito de dançar e creio que as crianças também, e eles se sentem a vontade quando eles estão dançando. Essa data comemorativa, ela permite que a gente entre com essa parte lúdica com as crianças e elas desenvolvem muito bem, e é isso, não tem um estilo definido.

2- Em sua prática com as crianças, em que momento e como você utiliza a dança, você até colocou que é em momentos festivos, queria saber como que você faz isso, o objetivo é a apresentação ou tem outros objetivos?

R: Não. O objetivo é a apresentação, para que eles entendam o que é uma sincronia na hora que eles estão fazendo os passos, então isso pra mim é muito importante e também pra eles desenvolverem esse lado vamos dizer lúdico da dança...

3- Então o objetivo não é só a apresentação?

R: Não, não é só apresentação, a apresentação é o foco principal, onde eu sou um pouco exigente que eu quero que saia tudo uma perfeição.

4- Mas a dança é utilizada apenas nos momentos festivos internos da escola?

R: Então, não só dentro da escola como fora. Porque esse ano como eu falei pra você, o projeto que eu desenvolvi "Não basta só falar, é preciso conhecer" minha sala é especial, e nós desenvolvemos a dança no APAE, nos fomos lá pro APAE, aonde eu levei as crianças, que elas adoraram, a própria clientela lá, como ficaram contentes de ver o colorido, eu gosto muito de trabalhar com o colorido com as crianças.

5- o que é esse colorido que você fala?

R: Como assim?

- **Quando você fala que gosta de trabalhar com o colorido...**

_O colorido que eu digo assim, roupas, roupas coloridas, dependendo do momento, vamos supor, agora vem a época do Natal, aquele vermelho forte, bonito, chamativo, uma roupa diferente que eu mando fazer.

6- E os estilos musicais que você seleciona pra trabalhar, pra coreografar, como é que é feito isso, que estilos de música você seleciona?

R: É de acordo com a, com o próprio projeto, com a própria data comemorativa, por exemplo, no dia da água, nos procuramos uma música do Guilherme Arantes, aonde falava do tema água. Da páscoa, nos fizemos um teatro dentro da morte de Jesus, então assim, são coisas que a gente pega referente ao que a gente tá trabalhando em sala, nunca uma coisa qualquer.

- **Mas assim, as crianças não propõem outras músicas? Você escolhe e elas aceitam numa boa?**

_Não, a gente conversa, eu levo vários tipos de música, como a sala é especial também tem que ser uma música que a professora interprete ajuda nos movimentos, porque algumas danças minhas tem alguns movimentos em sinais, porque até então até o próprio aluno especial, ele participa da dança.

- **E essa sala que eu presenciei é a sala especial?**

_A minha é. A minha é especial. Eu tenho dois, um Deficiente Auditivo e um Deficiente Intelectual.

7- E porque você assumiu a dança na escola? São poucos os professores que vejo trabalhando com a dança

R: Então como eu falei pra você né, até uns 5 anos atrás, no começo da minha carreira eu era ainda um pouco tradicional, era quadro giz e acabou. Procurando realmente ver a criança assim focada na aprendizagem através da leitura, da escrita, era isso. Só que a gente vai fazendo cursos aqui, cursos alí, parece que não é nada, mas ele muda sim muito a cabeça da gente, eu fui mudando, fui vendo assim proposta de professores que traziam em cursos, mostrando que lá desenvolveu assim, a gente vai armazenando tudo na cabeça e de repente, uma das coisas, por eu já gostar da dança, aí eu já uni o útil ao agradável, já trouxe pra dentro da sala de aula e sempre, desde o começo do ano, acho que já apresentamos bem umas cinco ou seis danças aqui na escola.

8- E todos os alunos participam ou existe alguma resistência daqueles mais tímidos? Como que acontece?

_ Não, todos participam, tem os tímidos sim, mas eles participam do mesmo jeito. Uma menininha minha “Luana” que se desenvolveu bastante, ela era tímida, quietinha ano passado, esse ano ela já tá bem, todos os momentos ela participou do jeitinho dela, a gente tem que aceitar né, criança com a diversidade dela, já que a minha sala é especial, então todos são especiais pra mim.

9- E na cidade você costuma assistir apresentações de dança?

R: Gosto, justamente assim pra gente focar nos passos, a gente vai guardando “Ah aquele passo legal” e de repente você pode aplicar né? Futuramente.

10- Então é uma forma de você buscar informações para sua atuação?

R: Inclusive até em Campo Grande, esse ano agora de Julho, eu tive lá e eu assisti uma dança de rua, que achei assim muito interessante, onde os meninos faziam uns movimentos assim tão fáceis, e eu vou criando, não sou professora de dança, mas a gente vai criando uns passos, aí vai ficando legal.

11- Qual foi a última apresentação de dança ou evento de dança que você?

R: Foi esse, achei interessante.

12- De onde vem essa motivação pra ensinar dança?

R: Acho que sei lá, a gente vê, a criança em si, ela precisa estar com a auto-estima lá em cima né, então eu acho uma maneira assim legal de trabalhar o lúdico, não só a dança, mas o lúdico em si. O que precisar dentro da sala pra que a criança adquira sua aprendizagem não só através de quadro e giz, mas tem outras maneiras, que a gente vai conhecendo e vai a partir desse momento gostando e vai fazendo, tentar fazer o diferente.

13- E você me fala assim dessa vontade, desses anseios seu, nossa é tão bonito de ouvir, e eu queria saber se você tem alguma experiência? Alguma vez fez dança? Não fez? Como você construiu essa maneira de pensar a dança..

R: Então, como eu falei pra você, eu sou muito festeira, eu gosto muito de festa, adoro festa, adoro aniversário, sempre gostei de fazer os aniversários das minhas sobrinhas, sempre gostava de fazer enfeite, as vezes não tinha muita habilidade mas eu fazia do meu jeito e acabava ficando bonito, as pessoas acabavam gostando, arruma daqui, tipo uma decoradora e de repente eu fui gostando do colorido pra criança, e aí isso acho que me incentiva bastante, eu gosto, como que eu adoro.

- Então você costuma dançar em baile, em festa...

Sim, danço com as crianças, amo, amo demais.

- Mas aulas, cursos de dança você nunca fez?

_ Não, não. Nunca fiz, mas talvez vá fazer ainda. Qualquer hora dessas ainda vou fazer. (risos)

14- Em sua trajetória escolar quais foram suas experiências com a dança? Por exemplo, na época que você cursou Ensino fundamental e Médio ou na época que você fez sua graduação, ocorreram discussões a respeito da dança?

R: Não, mais eu tinha, desde essa época de pequena, eu já era desse jeito que eu tenho, porque gostava muito de festas juninas, não perdia uma das escolas, sempre estava, sempre que gostava, falava em festa junina falava: “Ah professora, coloca o meu nome”. Eu gostava de participar, desfiles...

- E você dançou muito...

_Dancei na época de escola sempre, participava das atividades escolares que tinha dentro. E que possibilitava, eu sempre tava no meio, pra desfiles, eram apresentações, "ah vamos fazer isso", teatro, meu magistério, a gente fazia muito teatro, fazia muita dança junto com o professor, mas assim aquela dança que não tinha talvez muito a ver no momento, mas a gente gostava de levar um sonzinho né?! Foi muito legal.

- E na faculdade teve textos enfatizando a dança?

_Teve, nós trabalhamos jogos e recreações e dentro desse conteúdo tinha a parte que falava da dança, da importância pra criança, da parte lúdica mesmo.

- Então houve essas discussões, na sua formação profissional?

Isso.

15- Onde você busca subsídios teóricos e práticos pra desenvolver a dança dentro desses projetos?

R: Esse acho que já está comigo né, já a bastante tempo e a gente só vai se organizando, ao longo da vida, ao longo dos anos...

- Você assim, além de assistir as danças que você falou que acaba aprendendo, você tem o habito de pesquisar na internet? Procura alguma outra fonte, livro que fala sobre danças?

_Ultimamente eu ando muito conectada a internet, eu vejo, eu gosto muito de projetos, eu sempre acabo olhando na internet, vendo professores de outras cidades que fazem projetos com dança, ou mesmo com a parte de música, a música em si, e teatro, eu gosto muito dessa parte.

16- Você acredita que vem desenvolvendo a atividade artística, especialmente a dança com as crianças da forma que você gostaria?

R: Ah, por se tratar de crianças pequenas, que ainda não tem aquela formação legal, eu acredito que sim, tá começando, tão logo, futuramente eu gostaria que chegassem aos outros patamares das séries deles, eles tivessem mais ainda, tá bem preparados, mas eu to começando com eles.

- E o que você acha que falta pra melhorar seu trabalho?

A escola ainda tem um espaço pequeno, um espaço bem reduzido pra o que a gente quer propor, sendo assim para uma sala toda participar, as vezes não tem como, as vezes tem que participar só uma metade, a outra metade fica pro próximo, e assim a gente vai se adequando ao espaço que tem. O espaço é fundamental.

17- Em sua opinião qual importância de trabalhar a dança na escola?

R: Olha, eu acho muito importante, acho que todos os professores, de uma forma ou de outra, deveriam trabalhar com seu aluno a dança, porque a dança, ela estimula a criança, a aprendizagem fica mais rica, parece que não, toda vez que a gente se propõem a um novo trabalho, então a criança já fica "Tem que estudar um pouquinho mais pra poder a professora me pegar, senão não pega." Eu geralmente gosto de trabalhar com os alunos que estão dando rendimento dentro da sala, eu não posso também pegar só aluno que não quer nada, pego todos, as vezes eu pego todos, mas principalmente aqueles que querem alguma coisa, então fala "A gente vai passear, a gente vai lá pro APAE", como nos fomos pro APAE, levei todos eles, todos. Quem dançou quem não dançou foi. Então foi uma das atividades que eles adoraram, até hoje eles falam – "Quando que nós vamos lá professora?". Foi muito bonito, todos os professores aplaudindo de pé, eles fizeram duas danças, duas apresentações, uma apresentação em libras do alfabeto, foi muito interessante! Então a gente acaba né, estimulando a criança dessa forma. Vamos estudar um pouquinho mais, porque na próxima, então eles até sabem, pelas datas comemorativas, "Ah agora vem Páscoa"... "Ah agora vem tal coisa", então já ficam esperando pela dança.

- E essa dança em libras, como que surgiu essa idéia?

_ Bom, ela, devido minha sala ser uma sala especial, como eu já falei pra você, eu tenho 2 alunos com necessidades educacionais especiais, o "L" que é Deficiente Auditivo e a "G" que é deficiente intelectual, mas graças a Deus esse ano eles estão, eles participaram de todas, até desfile eu fiz com eles, entendeu, mas foi muito interessante. Eu comecei a amadurecer, como eu falo pra você, a gente vai amadurecendo, tantas coisas que a gente vai vendo, eu procuro na internet, então eu percebi, porque não colocá-los também dentro desse contexto, da dança, e eles ficaram, lógico que o "L", tem a dificuldade porque ele não é só D.A. como ele é físico, então ele tem toda a coordenação motora dele assim, um pouquinho prejudicada, mas mesmo assim a gente aceita ele, da forma que ele faz.

- E aí todo mundo aprendeu o alfabeto em libras?

_ Todo mundo, o alfabeto, todos da minha sala fazem. Até tentei uma duas ou três vezes fazer ditado com todos em libras, e todos eles aprenderam, a gente viu que aprenderam realmente, então foi interessante por causa disso.

- Você avalia seus alunos nessa participação?

_ Não, com certeza, essa daí é uma das minhas metas, dentro da aprendizagem, é a participação, através da participação, não só aquela participação de dançar, mas também de fazer, de aprender, dentro dessa ludicidade.

18- Pra fechar a entrevista, eu queria que você falasse o que é dança pra você.

R: Ahh a dança é tão fácil pra mim, porque eu sou dançarina acho que desde de berço, então eu sempre gostei, minha mãe sempre falou pra mim, “ah você...”. Mas eu sempre gostei então a dança pra mim é tudo. É corporal, é mente, é saúde, é vitalidade, é riqueza, é mexer com o corpo, é tá em movimento, a dança pra mim é constante movimento, inclusive eu já to ensaiando com eles a dança pro Natalzinho, eu trouxe o cdzinho já pra dentro da sala, e vou montar com eles uma coreografia em relação ao Natal, que a gente não pode passar em branco, e de repente vai sair daí idéias, a gente vai fluindo, vendo passos aqui, como que dá...

- E seus alunos trazem idéias de movimentação, como que acontece?

_ Até então porque o contexto de vida deles é bem precário, em termos de sair, tem criança por exemplo, que no dia que a gente foi passear, fomos pro APAE fazer essa apresentação, teve criança que nunca andou de ônibus, então a realidade deles, é essa aí, é com essa dificuldade, então nós professores que somos portadores de levá-los pra conhecer muita coisa, então eles quase não trazem bagagem, alguns sim que a gente percebe no molejo, tem aquela coisa de dançar, e hoje também tá favorecendo bastante DVD da Xuxa, da Mulekada, do Patati Patatá, então eles tem desenvolvido bastante tipo, quando eu jogo no telão eles já tão cantando, que eles já sabem né, só que ainda fica com aquele, tímidos né, de tá dançando, de outro ver, porque no contexto de vida realmente deles, não tem nada disso, a mãe as vezes preocupando com o almoço, janta, o pai trabalhando, nunca as vezes tá presente, então é difícil. Aí cabe a nós, professores regentes, porque na verdade era um papel até do professor de Artes, do professor de Educação Física, que trabalha mais com o movimento, então acaba “NÓS” porque? Nós porque, eu falo “NÓS” porque eu gosto, então por isso, eu aplico. Eu já trabalhei como professora de Artes e eu direto, em todas as salas que eu entrava era dança que eu fazia, eu sei, eu falo porque já tem 5 anos que eu trabalho dessa forma, e eu vejo que tem resultado. As crianças coitadinhas ficam todas esperando pelo momento de uma data pra eles poderem se sobressair, tanto que até na própria escola começou a jogar música, a música do dia a dia deles, na rádio que eles escutam, aí no pátio, e surtiu efeito, que as crianças dançaram maravilhosamente bem, então, isso é muito importante, então eu acho que a dança, o foco principal, ela é tudo, ela é movimento, ela é tudo isso aí que já falei

- e vocês dançam na sala de aula mesmo? Afastam as carteiras...

_ Afastamos as carteiras e começamos, ensaia duas a três vezes, todos os dias pra eles não perderem o passo, e, no entanto depois que eles aprendem, eles não esquecem, porque até hoje eles ainda vem “Professora vamos dançar”, e começa a fazer os movimentos, então acaba sendo uma coisa assim legal, que eles não esquecem, então por isso que eu falo, que a aprendizagem também, se ela for uma questão legal a criança não esquece, ela vai aprender, e o professor tem que colocar na cabeça que ele tem que trabalhar um pouco diferenciado, não é só quadro e giz, existem várias maneiras da gente buscar essa aprendizagem das crianças.

19- É muito interessante saber que mesmo sendo professora regente e como tal, com preocupações, com outras disciplinas, considerando até mesmo que esse papel de levar a dança na escola seria do professor de Arte ou de Educação física, de repente você olhou pra dança, e a trouxe pro seu ambiente, pro seu espaço. - A senhora tem algo a acrescentar referente a sua atuação?

R: É, na verdade você até falou uma palavra assim bastante pra mim no momento oportuna, PREOCUPAÇÃO, realmente a gente tem uma preocupação grande em relação a aprendizagem, a gente tá focada nisso aí, a criança tem que aprender, chegar no final de ano, a criança tem que passar, mas só que a gente esquece essa parte, da parte lúdica da criança, principalmente em se tratar de criança, a palavra, eles tem que ter o espaço deles também, a gente fica muito só no aprendizado, só que a gente esquece que dançando também a criança aprende, como até um aluninho meu falou “Puxa professora, eu não sabia nem dar um passo, hoje eu já pego a vassoura e já danço”, então eu acho assim legal, já é uma aprendizagem, é diferente, é diferente, ele pelo menos aprendeu, amanhã, depois, ele vai pra um baile desse da vida, e tá sendo aí um dançarino de mão cheia, de repente ele vai crescendo, a partir da hipótese, pode se tornar um dançarino, como

muitos e muitos aí. E ainda que não se torne dançarino... O corpo já ajuda, já fica mais flexível, o movimento. É isso aí, a preocupação ele existe sim, com a aprendizagem. Mas nos temos que saber que tem essa parte, que a dança também faz parte.

PROFESSOR DA ESCOLA J

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Extracurricular	27	F	Solteira	Ensino superior - Educação física – Pós-graduação em educação esporte e inclusão

ENTREVISTA

1-Então professora eu queria que você me falasse que dança você desenvolve com seus alunos.

R: Depende do objetivo né, como é mais apresentação cultural é conforme o tema, e a escolha deles também, às vezes eles não gostam da música que eu trago. Então aí eles mesmos falam “Ah vamos fazer aquela”, então varia muito, não tem um roteiro, uma modalidade específica.

2- Em que momento que você trabalha ou que você utiliza a dança...

R: Mais em apresentações culturais.

-Então o objetivo é a apresentação?

-É, aham.

3- E você trabalha em que momento? É durante sua aula de educação física, é na hora do recreio? Como que funciona?

R: Na hora da aula como é pra ensaiar, às vezes na hora de atividade, às vezes eu pego mais uma turma então eu monto um grupo variado.

4- No início de nossa conversa, você tinha me falado que também trabalha, por bimestre...

R: Isso

-Fala um pouquinho sobre isso...

-Assim, pra trabalhar a expressão corporal, incentivar a criatividade deles, até o fato deles serem inibidos né, pra eles se apresentarem, se soltarem, eu trabalho assim, cada bimestre é uma apresentação, ou é um teatro ou é uma coreografia que eles têm que fazer. Então aí é livre, eles escolhem a música, eles me mostram antes, porque geralmente eles querem FUNK, ou alguma proibida, então eles me mostram a música antes, aí eles mesmos criam os passos, que o objetivo é só ver a sincronia, que eles se soltem na hora de se apresentar.

5- A sincronia que você fala é de todos os alunos fazerem movimentos iguais, no mesmo tempo?

R: Isso. Porque cada um tem um jeito, não são todos, não vão ficar iguais, mais o que eu queria ver é a sincronia dos passos, porque eles ensaiaram, eles tiveram essa criatividade juntos, que eles montaram juntos.

6- E que estilos musicais você usa pra desenvolver a dança? Você já me disse que usa a dança mais em eventos, mas gostaria de saber na sua aula de educação física, que tipo de música você costuma usar? ou só utiliza as que vão servir pra coreografia?

R: Quando eu trabalho com a música assim, no caso uma ginástica, uma coisa assim, eu gosto mais uma aula de axé, mais dance que é mais agitado. Eu também as vezes faço assim, é o chamado “Aerobicho” eu começo assim fazendo o movimento, aí eu vou chamando um aluno, então, o que esse aluno fizer lá na frente, todos tem que fazer, aí vai trocando, pra eles irem lá na frente também, sentirem isso, inventarem, porque tudo que eles fizerem os outros tem que fazer igual.

Eles participam?

Às vezes sim, às vezes não, não são todos, como na coreografia, já deixo isso como uma nota alternativa também, porque não são todos os alunos que aceitam apresentar, aí envolve até aspectos de religião, tem todo um contexto né. Mas não são todos que aceitam não.

7- Por que você assumiu a dança na escola?

R:Primeiro porque têm as apresentações culturais, e eu achei tranquilo apresentar com eles, pois eles gostam de dançar, ensaiar, é diferente da aula normal.

8- E você gosta de trabalhar com dança?

R: De ensaiar eu gosto. Eu não consigo montar uma coreografia. Eu não me sinto preparada e especializada em dança. Mas depois dos passos prontos eu gosto. A minha dificuldade é montar a coreografia. Depois no ensaio é tranquilo.

9-Os alunos têm resistência para desenvolver a dança? Você escolhe os alunos ou os alunos escolhem a dança?

R:Depende. Quando é apresentação cultural eles tomam a iniciativa. Agora quando é aula eles se sentem obrigados, apesar de alguns resistirem.

E como você lida com isso?

Eu tento conversar e mostrar que é só uma brincadeira, que é pra todo mundo participar. Então eles quebram um pouco desta resistência

10-E a avaliação dos alunos como é realizada?

R:Pela participação e pelo desenvolvimento deles na dança. na aula e ensaio.

11- Você costuma prestigiar apresentações de dança na cidade? Qual foi a última que você foi?

R: Sim. Moinho e Oficina de Dança.

12- De onde vem essa motivação?

R: Eu não me identifico com a dança. Mas quando a coreografia está pronta eu gosto. É diferente para eles, para saírem da rotina.

13-Você tem alguma experiência formativa ligada à dança?

R: Não.

14- Já participou de algum curso que falasse sobre a dança?

R: Não, somente na faculdade.

15- então na sua graduação ocorreram discussões sobre a dança e a sua importância?

R: Sim. Tinha a disciplina atividades de academia. Foi uma modalidade da disciplina.

16- Onde você busca subsídio teórico/prático para desenvolver a sua atividade?

R: Na internet e com colegas.

Quem são esses colegas?

_Professores de educação física também. Eu tenho a idéia dos passos, mas na hora de organizar a ordem sempre busco ajuda com quem é da área.

17-E em relação ao PCN, educação física, eu encontrei a dança dentro dos parâmetros. O que você pensa a respeito da dança estar dentro das propostas?

R: Eu acho bom para trabalhar a expressão corporal, o movimento. Deve estar incluso sim.

18- Você acredita que vem desenvolvendo atividade artística da dança da forma que gostaria?

R: Às vezes, pois é difícil. Mas tem alunos que tem essa resistência. Eu gostaria de englobar todos. Uns falam que não tem jeito para a dança. Então sempre tem esta resistência.

-Você acredita que está faltando alguma coisa para melhorar o seu trabalho?

Sim. Está.

-O Que? Em que sentido poderia melhorar?

Acho que partindo de mim mesmo. Tentando me soltar mais. Porque eu tenho dificuldade em dançar. Então já sei que tenho que ir em busca disso. Através disso eu vou melhorar com meus alunos, pois como vou cobrar uma coisa deles se eu não consigo? Então já fiz algumas aulas de dança. Tenho que retomar. A minha dificuldade é achar que eu não sei dançar.

Interessante a sua fala, pois você também poderia ter se omitido, e você mostra esse trabalho em Corumbá.

É que é um desafio. Apesar de não ser a minha área, é algo que eu acho importante e vou atrás.

19-Então em sua opinião, qual a importância de trabalhar a dança nas escolas?

R: Expressão corporal, movimento e criatividade. Porque eles fazem os passos que querem. Acho que engloba todo um contexto.

20- Para você, o que é dança?

R: É uma forma de expressão, de movimento. A dança mostra o que você está sentindo. Se você está alegre você se solta, se está mais triste fica menos solto. Tudo depende.

PROFESSOR DA ESCOLA K

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Extracurricular	40	F	Divorciada	Ensino superior – letras

ENTREVISTA

1- Professora, que tipo de Dança você desenvolve com os seus alunos?

R: Dependendo do tema. Às vezes é na festa junina. E toda vez que tem algum festival. Para consciência negra que também é outro tipo de dança; para o Natal já me pediram também.

2- Então são danças de acordo com os momentos festivos da escola? O objetivo do ensino da dança é a apresentação nos eventos?

R: Isso. Eu vejo que eles gostam de participar. Então o objetivo mesmo é a própria dança. Porque até então nós não temos tempo, pois eu não entro em sala de aula. Então quando tem uma apresentação eu tiro os alunos da sala para o objetivo de apresentar. E como teve dois ou três anos de festivais, o objetivo era conseguir o primeiro lugar. E foi o que aconteceu, foram três anos de primeiro lugar. Nos três anos as crianças ficaram em primeiro lugar.

-E este festival era promovido pela Secretaria de Educação do município?

Sim. E no último ano eu empatei comigo mesmo, porque eu trabalhei em outra escola no segundo ano do festival na categoria de sexto ao nono. Aqui é de primeiro ao quinto. E a diretora pediu que eu trabalhasse de primeiro ao quinto também. Eu peguei só que como eram temas diferentes. Que no caso uma pegou anos 70 e outra anos 50 eu falei: tudo bem. Quando Deu o primeiro lugar foram duas escolas. E as duas coreografias ganharam o primeiro lugar.

3- Quais os estilos musicais que você usa para desenvolver a dança com os alunos? Que músicas que você coloca para as apresentações? E Por que você escolhe estas músicas? Como acontece esta escolha?

R: Eu gosto de músicas dançantes, uma musica que mexa. Não uma musica lenta e parada. Eu escolho as músicas. Às vezes quando me chama em outra escola que já tem uma música. Então eu tenho que respeitar. Às vezes eu nem gosto. Mas aqui na escola sou eu quem escolhe as músicas.

Então fale uma música que você já usou, já coreografou para os alunos aqui.

Este ano que teve o sucesso da copa eu aproveitei a festa junina. Usei a música tema da copa, da Shakira, que é dançante. Tiveram outras músicas também, então montei um pot pourri que foram musicas de Lady GaGa, músicas mais atuais, um funk do coraçãozinho também.

4- Porque você assumiu a atividade de dança na escola? Por que te chamam? Como aconteceu isso, de repente você abraçar assim a dança?

R: Bom, eu fiz dança quando era adolescente, então quando eu entrei na escola e tive a oportunidade de pegar a dança, então foi aparecendo. Foram me chamando em outras escolas. Eu trabalho em outras escolas também com dança.

Como você se inseriu neste contexto?

Eu pedi, logo que entrei na escola, que era uma festa de folclore. Então perguntei se eu poderia montar uma coreografia com eles. Deixaram. Então as outras escolas ficaram sabendo e me chamaram. Assim foi acontecendo.

5- Quais as suas motivações? Por que você resolveu trabalhar com a dança?

R: Amo. Eu amo dançar. E agora eles têm oportunidade de dançar. Quando eu entrei aqui, as crianças não dançavam. Então depois da primeira vez eles sempre perguntavam: quando vai ter outra dança?

6- Em uma dessas aulas nesses momentos você já sentiu resistência de algum aluno com relação a não querer participar?

R: Não. Nestes dez anos eu nunca senti. Pelo contrário. Até tem outras crianças querendo entrar. Então o tempo e espaço são poucos. Então quando tenho de monta eu escolho as crianças. Tem muitas crianças que queriam entrar e não puderam. Mas resistência mesmo nunca.

7- Você costuma assistir apresentações da dança na cidade? Qual foi a última que você foi?

R: Assisti a do Moinho, ano retrasado.

8- Você tem alguma experiência formativa ligada à dança? Quando participou de algum curso que abordasse referida linguagem artística?

R: Não. Eu fiz balé quando criança e depois na adolescência. Passei pelo grupo Corpo e Alma. E foi só isso. Depois mudei para outra cidade. Fiz bale na academia. No Rio de Janeiro e depois em Uruguaiana.

9- Na sua trajetória escolar quais foram as suas experiências com a dança?

R: Nós dançávamos num grupo de dança da escola depois das aulas. Terminava a aula e nós ficávamos naquele salão, até uma hora, duas horas e aos sábados também marcávamos de novo até umas cinco da tarde.

E na época da universidade, teve alguma discussão sobre a importância da dança?

Como eu fiz interativa nós não tínhamos muito tempo. Então em nenhum momento existiu isso.

10- Onde você busca subsídios para o ensino da dança?

R: (fica em silêncio)

-Onde você busca informações para trabalhar determinadas , e para ensinar seus alunos?

R: Quando eu ouço a música, já penso mais ou menos o que eu quero, então eu faço. Mas quando é época de festival, e como você quer o primeiro lugar, aí você tem que buscar de outras formas. Na internet, e idéias das pessoas.

E as crianças também pesquisam sobre as danças? Ou não?

Sim. Houve pesquisa sim.

11- Você acredita que vem desenvolvendo atividade artística da dança da forma que gostaria?

R: Sim, eu gostaria de mais tempo para poder desenvolver mais, mas está bom.

Acredita que falta alguma coisa para melhorar o seu trabalho?

Tempo!

Em que sentido você acha que pode melhorar da dança?

Falta um espaço e um horário específico para a aula de dança na escola.

E espaço físico, onde você trabalha com eles aqui?

Quando estou montando coreografias, não gosto que ninguém olhe. Eu faço na aula de educação física e ensaiamos na sala de aula.

12- Em sua opinião, qual a importância de trabalhar a dança nas escolas?

É prazeroso para eles, eles pedem dança. À vezes eles ficam esperando fora da sala para o ensaio. É importante porque eles gostam.

13- Você vê alguma contribuição da dança para a criança?

Acho que para eles se soltarem mais. No primeiro ano do festival tinha um menino com problema no braço. Durante a dança ele era o que mais se destacava.

14- O que é a dança para você?

R: Dança para mim é tudo. Eu fico pensando que eu deveria ter dançado mais. Tudo aconteceu. Mas pra mim a dança é tudo.

PROFESSOR DA ESCOLA L

Caracterização do ensino	Idade	Sexo	Estado civil	Formação escolar
Curricular	33	F	Mora com companheiro	Ensino superior - Pedagogia – cursando

ENTREVISTA

1-Quais danças você desenvolve com seus alunos?

R: Olha, são vários tipos de dança, né? Porque tem alunos da terceira série, da quarta série, do quinto, do sexto...

-Você trabalha em horários separados? Ou todos juntos num grupo?

R: Sim, formamos um grupo né, e daí dividimos a turma da terceira, da quarta e do quinto anos e às vezes é dividido por gosto. Porque não são todos da terceira série que gostam da mesma dança do quinto, então vamos misturando: Ah você gosta de tal estilo, então vamos dançar essa aqui. Fulano gosta de outro, então vamos dançar essa música. Então a gente vai procurando mostrar o que a gente sabe com o gosto deles... Porque não adianta pegar e falar assim: não, vamos dançar aqui uma lambada se eles gostam de rock.

- Então você tenta conciliar aquilo que os alunos gostam de ouvir e dançar?

Isso, uma coisa com outra, isso, a partir do momento que eles estão vendo, que o que um gosta tem um estilo, eles vão lá, e o outro grupo vai querer mostrar outro estilo.

2-Você me falou anteriormente, que trabalhou no primeiro e no segundo bimestre com a dança é isso? Então, que tipo de danças você trabalhou?

R: Nós trabalhamos... Mais assim, em momentos festivos, em datas comemorativas, né?

Que datas comemorativas você pegou nessa época?

Foi... Deixa eu me lembrar... Qual que foi a data... Família na escola, né? Não foi bem uma data comemorativa né? Mas é que é exigido também né?... Família na escola

E que tipo de dança você trabalhou?

É... Foi... Axé, Aí a família veio aqui na escola para assistir. Teve também na Páscoa...

O que você trabalhou na Páscoa?

Também foi uma música de axé, sabe? Mas assim, caracterizado. Eles colocaram... E... Pintaram o rostinho de coelhinho, colocaram assim o rabinho, colocaram aquelas coisinhas na orelha assim. Caracterizaram e dançaram.

Tem mais alguma data festiva que você queira mencionar?

A outra data comemorativa... bom tive a páscoa, família na escola... festa junina também eles dançaram aqui. Adoram, por sinal, olha, fazem o maior... O pessoal vinha todo pra cá pra sala: "professora, quando é que vai ser o ensaio? Professora, eu quero ensaiar!" Então eu mesma, eu cobro muito deles. Eu falo assim, olha: "Querem dançar? Gostam de dançar? Mas primeiro eu quero ver a nota de vocês. Quero ver como vocês estão. Quero ver o comportamento, se estão tendo um bom comportamento, se vocês estão tirando nota boa, estão fazendo as atividades. Aí sim". Olha, movimentou todinha ali ó, lá na quadra então, parecia uma legião, a quadra em peso dançando.

Mas aí você só aceitou quem estava com bom comportamento?

Sim.

Você acredita que isso incentivou os outros alunos a estudarem?

Ah, com certeza. Com certeza, porque todos querem estar. Eles gostam muito da dança.

Então a dança é como se fosse um prêmio?

Sim, porque eles fazem com prazer, né. Então tudo que faz com prazer tem um bom resultado. Pra eles principalmente né. E pra mim, é bom assim você ver, porque você vê que está melhorando. Então eles precisam dessa conciliação, né. Dever e prazer né, dever de estudar, dever de ter um bom comportamento. Melhoraram muito! Posso falar pra vocês. Aqui principalmente, nessa área que nós vivemos aqui, não sei se você já viu a região aqui, o bairro, melhorou bastante o comportamento deles.

3- Você já até comentou um pouquinho, mas vou formalizar com essa pergunta: Em sua prática com as crianças, em que momento e como você utiliza a dança? Com quais objetivos?

R: É, o objetivo é esse: o comportamento que eu acabei de falar pra você, para que eles venham a ter boas notas, pra que cheguem agora no final do ano tenham um bom resultado. Mesmo porque nós estamos no Mais Educação, só que a gente não exige nota, exige bastante comportamento deles.

E quem seleciona as crianças para virem para o “Mais Educação”? É você ou são os coordenadores, os professores?

Não, eles deixam livre a cada criança que quer participar. Eles convidam: ó, está tendo o projeto Mais Educação, é assim, acontece assim...

Então essas crianças que estão aqui com você estudam à tarde?

Estudam a tarde. Então ele vem por livre e espontânea vontade. Estão todo dia aí. E isso já tem um ano e meio, os mesmo alunos. Aí vem, e fica uma semana, depois não vem mais, daí sente falta, volta de novo. Aí é assim, então eles estão livres, pra chegarem e saírem a hora que eles quiserem então eu acho bom assim, de ver que eles estão aí, já que é livre, eles podem falar assim: “não, eu não quero vir”.

E essa questão de ser livre não atrapalha o seu trabalho?

É, atrapalha um pouco né, daí eu que tenho que ter meu jogo de cintura para poder fazer... Porque eles se interessam, porque é buscando o interesse deles é que eu consigo mantê-los.

Você me disse que foi apenas no primeiro e segundo bimestres, que trabalhou a dança e agora você já está trabalhando outras linguagens artísticas? O objetivo delas também é de melhorar a aprendizagem?

Isso.

Você já mencionou que coreografou uma dança com músicas de axé. Gostaria de saber quais são os estilos musicais você utiliza para ministrar as aulas de danças com os alunos? E porque você usa estes estilos?

Olha, eu uso assim, de acordo com o gosto deles. Eu vou apenas moldurando, eles vêm com o estilo deles próprios de lá, né. Eles gostam muito de rock, aí vem o que gosta de samba, gosta de pagode, gosta de dançar um vanerão, gosta da cumbia, adoram, então ai conforme eles vão chegando com o gosto deles eu vou aplicando né, um tipo de dança, uma coreografia, sabe, e cada um fica a vontade pra fazer, a gente separa tudo. Quando nós vamos fazer uma apresentação, aí sim, eu vou lá e separo o grupo: “ó, tal grupo vai dançar isso, tal grupo vai dançar aquilo.” E é assim que a gente trabalha.

4- Por que você assumiu a atividade de dança na escola?

R: Ah, porque eu acho assim, que a dança ela mexe muito com o sentido, sabe? Ela movimenta muito, além da movimentação do corpo, né, movimenta a mente, deixa a criança mais leve... É... a conversa também, sabe, parece que não só a música... A música mexe com a mente e com o corporal todinho, é um pouco difícil de explicar, sabe, mas ela mexe muito com o sentido da criança. Até da pessoa mesmo adulta, a criança também, é a mesma coisa. Então eu senti que eles modificaram bastante, eles aproximaram mais, ficaram mais assim... Conversaram melhor, porque até uns fizeram de tudo pra não estarem aqui inseridos, relutaram comigo para tipo assim: “eu não vou dançar, eu não quero dançar”. E aí com o jeitinho veio um, veio dois, veio três, veio quatro e foram vindo, vindo... Sabe... Então foi assim... Eles fizeram força para não estarem, mas...

Então você assumiu esse ensino, pelos benefícios que enxerga na dança?

Isso, que eu vejo na dança.

5- Há resistência dos alunos para a atividade da dança? Se existe como que você lida com isso?

(silencio)

Você já me falou que tenta conciliar as danças e músicas que os alunos gostam, mas se ainda assim alguém te fala: “não professora, não vou dançar”, qual é a sua postura em relação a esse aluno?

Ah, eu fico tentando buscar alguma coisa para ele se interessar, sabe? Eu vou procurando que estilo que ele gosta, eu procuro, é... Por exemplo: eu trouxe mais música, todos ouviram, ele também ouviu, eu vi que ele não gostou... Aí eu vou embora pra casa e vou pensando no que eu vou atrair, aí eu vou e trago outro estilo de música. Aí eu fico procurando né: “Quem dança isso? Quem dança aquilo? Quero ver que tipo que você faz! Quero ver quem faz melhor! Será que você sabe fazer? Ah você não sabe!” “Não, eu sei professora!”. “Então vamos lá, então!”. Aí nisso ele já fica: “Eu sei!”. Aí vai o menino, levanta vai e dança. E aquele que está lá quieto, ele sabe né, mas ele não quer, ele fica

resistindo ainda assim. “Será que você sabe?”. “Não, então tá bom”. Lá vai ele, levanta... Então dali, a gente já vai estimulando ele, sabe e ele já levanta e já começa também a dançar, aí ele já libera e pronto, já relaxa. Aí a gente vai colocando outros estilos de música também pra dançar.

E você nunca teve algum aluno tímido que se recusasse a participar? Tive. É nisso aí mesmo. Então hoje tem uma aí na sala também, que ela é bastante tímida. Eu falei: “eu vou fazer uma exposição”. Ela já foi a primeira a levantar o dedo. Eu falei: “olha como que vai ser a exposição. Nós vamos falar sobre artes que nós já trabalhamos, sobre dança que trabalhamos”. Então fica mais fácil a gente falar do que a gente faz, não é verdade? Porque eles como estudam à tarde, por exemplo: um vai falar sobre vulcão, outro vai falar sobre terremoto, um vai falar sobre geografia, ciências e tal, né? Que eles nunca ficam prestando atenção. “O que é isso? O que é aquilo?” Agora como nós vamos falar do que nos fizemos, acredito que vai ser mais fácil né. Quando eu coloco redação: eu fiz tal coisa, eu acordo de manha cedo, eu fiz isso e aquilo. Então pelo menos na hora que eles forem expor, eles vão expor o que eles fizeram, nada inventado, então vai ser mais fácil pra eles, né.

Falar das experiências, da vivência de cada um é muito importante...

A vivência é o que eles vão expor. Eu tenho fotografias, tenho fotos de quando eles dançaram, eu tenho fotos de quando eles estavam estudando, quando eles estão assistindo, tudo que eles estão fazendo eu tenho foto deles. Então essa que vai ser a nossa exposição.

6- E você costuma assistir apresentações de dança da cidade?

R: Sim.

7- Qual foi a última que você foi?

R: A última... Porque a cultura aqui em si é um pouco desvalorizada né? Não tem muita coisa que aparece no jornal, na televisão. Então acho que é uma cultura bem desvalorizada.

Então você sente a necessidade de mais eventos voltados pra dançar, e maior divulgação?

Eu Acho. Isso.

8- Quais as suas motivações para ensinar a dança? Por que você ensina dança?

R: Ah, eu ensino a dança porque acredito que ela modifica pra melhor. É nisso que eu acredito, sabe. Porque eu vim de uma família assim, bastante humilde. Só que nessa família estava inserida a dança, então é isso que reúne a minha família. Então nós colocamos a nossa música, aí vem meu irmão, meu pai, meus irmãos, sabe. Então aquele som, aquela dança, nós estamos ali, todos reunidos, sabe, porque é muito difícil de a família reunir.

E como que foi essa experiência com a dança na sua família?

Ah porque vem do meu pai né. Ele sempre gostou de dança. Ele sempre gostou de vários estilos de dança, então ele sempre estava mostrando como que era. Eu a princípio morria de vergonha, mas olha, eu ficava com uma vergonha só! Só que hoje em dia não, hoje em dia eu vejo pelo lado bom, sabe. Ele quis e conseguiu mostrar o lado bom da dança. Ele gosta de dançar samba, ele dança forró, ele dança lambada, ele dança de tudo! Requebra até lá embaixo, eu não consigo fazer isso!

Essas danças aconteciam na sua casa, em festividades?

_Na minha casa. E também na escola. Aí na escola como eu saía de casa já com uma educação, ia para a escola só pra completar né. Na escola onde eu estudei, onde eu tive meu ensino fundamental teve muita dança, e eu participava de tudo. Era dança, era música, era teatro, sabe. Então acho que é por isso que eu gosto muito da dança. Não sei como eu não me formei em Arte. Acho que é por causa disso, é muita informação, é artes, é dança, por isso eu estou na área da pedagogia que acaba abrindo um leque, sabe. Então eu posso estar na dança, posso estar na arte, posso estar no jogo, posso dançar, por gosto mesmo.

9- No seu curso de graduação já houve temas em discussões ligadas à dança? Fale da sua trajetória com a dança no seu percurso escolar.

R: No meu ensino fundamental, no ensino médio, eu sempre participei de dança. Os professores quando chegavam lá: “Ah quem quer dançar tal coisa?” “Vamos lá dançar!” Ah, eu preciso de gente, de alunos pra dançar!”. Eu estava lá...tinha muito grupo de dança. Tipo dança de rua. Essas eram as danças que a gente tinha lá. Parece novo, mas já fazia um tempo que tinha lá, uns quinze anos. Dança da peneira, essas bem antigas, dança paraguaia, dança portuguesa, o restante era dança de rua mesmo.

10- E você tem alguma experiência formativa ligada a dança já fez algum curso ou oficina?

R: Nunca fiz, minha experiência vem da família mesmo, é de família.

11- Onde você busca subsídios teórico/práticos para desenvolver suas aulas?

R: Agora eu pego mais na internet. Vou olhando sobre dança, o início da dança, quando que começou, de onde surgiu.

Quando você diz que procura informações na internet sobre o início da dança de que dança você está falando?

Ah...quando que surgiu a dança... do samba. Aí tem: como que surgiu como a dança veio para o Brasil? Vou procurando na internet, e de lá eu vou buscando as informações.

E você passa as informações para os alunos?

Aí eu passo para eles. E tudo que eu pego eu vou e passo para eles. Vou procurando, vou me informado para passar para eles. Porque teoria eu estou pegando agora. Antes era só pratica,dança. Agora não. Agora eu mostro para eles, eles vem com o estilo deles e eu vou com o meu. Aí ele vem como se fosse um papel branco e mostro o que eu aprendi também, na teoria, de como que surgiu, de como veio para o Brasil, então tudo está englobado, a gente fala sobre tudo. Tem o maxixe. Aí até eles perguntam: "Ah professora, o que que é isso?"

Nessa busca na internet você encontra ferramentas práticas de como trabalhar suas aulas de danças?

_Sim, também. Porque tem as aulas também que mostram as danças, como se vestem , o traje que eles vão usar, ate ensinam os passos, tem os vídeos, aí eu fico olhando. Aí quando tem aula interativa, eu busquei, mostrei pra eles, aí eles assistiram ao vídeo da dança do maxixe. Quando você olhar lá você vai ver, como foi o início, quando começou que foi uma das primeiras danças que veio para o Brasil. E aí tudo isso que a gente procura mostrar para eles. É uma aprendizagem de professor-aluno e aluno-professor. Todos interagindo.

12- Você acredita que vem desenvolvendo a atividade artística da dança com as crianças da forma que gostaria?

R: Eu acho que não.

Acredita que está faltando o que para melhorar o seu trabalho?

Ah eu acredito que está faltando ela estar inserida como se fosse uma matéria dentro da escola. Como por exemplo: tem aula de português, tem aula de matemática, tem aula de dança, sabe. Não ser mais só como um lazer. Acho que é isso que está faltando sabe, um pouquinho só de obrigação. Porque se passar de obrigação eles vão achar que não é mais prazer. Mais uma coisa mais certa.

13- Você sente alguma dificuldade em trabalhar a dança na escola? Ou não?

R: Eu acho que falta um pouco mais de preparação. Porque eu não tive aula de dança, como eu já falei pra você. É diferente quando você é preparada para você ser professora, sabe. Eu faço porque eu gosto, porque sempre estou ali, gosto de dançar e então mostro para eles como é. É diferente quando você é preparada para você fazer.

Isso tem muita relação com o que você falou das crianças falarem daquilo que elas estão vivendo, que elas estão praticando.

_ É... o que eu estou trabalhando com eles é o que eu sei. É diferente de você ter uma coisa mais organizada. Por exemplo: lá fora, eu não posso falar que uma pessoa é analfabeta. Ela tem seus entendimentos. Ela sabe de alguma coisa, então ela não é analfabeta. Então quer dizer, se ela vier para a escola nós vamos organizar os pensamentos dela, conseqüentemente ela vai ler e escrever. Então é a mesma coisa que estou falando. Eu sei, só que o que eu sei precisa ser mais organizado, não é verdade? Então precisa de mais organização para melhorar, sempre aprendendo.

14-Para concluir queria que me falasse o que você entende por dança? O que é dança para você?

R: a dança é um meio da gente passar os nossos sentimentos, é um meio de comunicação. Faz bem para o corpo e para a mente. Acho que para mim é isso.