

A dança na escola: possíveis mobilizações nas relações do corpo

Marco Aurelio da Cruz Souza

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Carla Carvalho

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Stefanie Müller

Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Resumo

O artigo investiga um projeto que foi elaborado com base nas definições da Lei 13278/2016, especificamente para uma instituição de ensino, que estabelece a dança como componente curricular obrigatório do quinto ano do ensino fundamental. Tem como aporte teórico estudos sobre dança com Mônica Dantas, emancipação com Jacques Rancière, da dança no contexto escolar com Isabel Marques, a educação dos sentidos com João Francisco Duarte Junior e autonomia com Paulo Freire. O estudo aconteceu em uma escola da rede privada no Vale do Itajaí, Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em uma perspectiva metodológica A/r/tográfica. As informações foram geradas por meio de diários que foram analisados com base na análise de conteúdo. Os resultados indicam que diferentes relações do corpo com os tempos e espaços, formas distintas de lidar e reconhecer o corpo e possibilidades de criação emergiram nos estudantes durante as aulas de dança na educação básica.

Palavras-chave: dança na escola; arte; educação.

1. A dança na educação básica: experiências em uma escola no estado de Santa Catarina

Tratar¹ da presença da dança na escola, é tratar de arte e educação. A figura 1 que abre esse texto é um registro de uma aula de dança em uma escola de educação básica na cidade de Blumenau (Santa Catarina), na componente curricular Arte. A professora é uma egressa da primeira turma do curso de licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau,

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC), no Programa FAPESC de Fomento à Pós-Graduação em instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina.

FURB, o primeiro e único curso de formação de professores de dança para atuarem na educação básica do estado de Santa Catarina e que teve início no ano de 2017.



Figura 1. Registro aula de Artes com estudantes do quinto ano. Fonte: arquivo de Stefanie Muller.
Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal. Em uma sala de aula, da esquerda para a direita: dois estudantes em pé e dois estudantes do nível baixo, um com o corpo virado para cima, outro com o corpo voltado para o chão. Eles vestem calças escuras, camisas brancas e casacos. Um está usando tênis e os outros estão de meias.
No canto superior direito aparece a perna de carteira, e há elásticos cruzados em sentido horizontal e diagonal entre os estudantes.
No canto inferior esquerdo há feixes de raio de sol.

A proposta desta aula foi que os estudantes explorassem e encontrassem formas de transitar por um labirinto de elásticos, criado em meio as carteiras e cadeiras da sala de aula espalhadas pelo espaço. Não havia nenhuma forma de movimento proposta como modelo a ser seguido, nenhum nível espacial delimitado de partida ou tempo solicitado. A única indicação dada pela professora é que não poderiam encostar nos elásticos ou em outro colega. Precisavam, portanto, perceber seus corpos na relação com a espacialidade criada e com seus colegas. Aos poucos, todos foram adentrando no labirinto e se movendo juntos, sem formas pré-estabelecidas e experimentando distintas possibilidades de mover e perceber seus corpos

em movimento. Esta aula de dança desenvolvida na componente curricular Arte, auxilia os estudantes a se desenvolverem de forma integral pois, “[...] nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas” (Eisner, 1997, p. 90). Souza, Brisola e Ricobon (2022) nos sinalizam que por meio das aulas de artes desenvolvidas em contextos educativos da educação básica, “é possível a comunicação dos sujeitos consigo mesmos, com o outro e com o mundo à sua volta. A partir da linguagem não-verbal a Arte permite a comunicação e, conseqüentemente, ao comunicar, atribui-se sentido, e atribuindo sentido se constroem também significados” (p. 2). Isso ficou perceptível ao estarem todos movendo-se conjuntamente no labirinto.

Esta breve descrição traz algumas pistas de como a dança na escola é compreendida nesta pesquisa. A dança nesse estudo escapa de convenções socialmente estabelecidas sobre o que é dança² ou da busca por formas dispostas em técnicas sistematizadas e estruturadas. Entende-se aqui, portanto, a dança como uma área de conhecimento e se faz necessário que se perceba o corpo no qual a dança acontece como elemento fundamental na construção cognitiva e sensível do conhecimento em arte que se dá na relação consigo, com o contexto e com o outro. Entendemos que para elaborar o pensamento é necessário a percepção. Para perceber, é necessário que se sinta.

A metodologia utilizada na criação das aulas realizadas nessa escola foi pensada para que os estudantes tivessem a oportunidade de ativar seus múltiplos sentidos para os utilizarem de forma ativa na execução de seus movimentos e percepção do que acontece no espaço. Dantas (2020, não paginado) em seus estudos sobre a dança menciona que esta “vem se afirmando como área de conhecimento em que o fazer, o saber e o pensar são indissociáveis” e Greiner (2012), contribui apontando que a percepção sobre o mundo já é um pensamento.

A dança na escola é, desta forma, uma possibilidade de construção de conhecimentos e saberes que atravessam, perpassam e acontecem no corpo em movimento. Duarte Júnior (2000, p. 136) em seus estudos sobre os sentidos, escreve que “Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida.” Assim, as experiências vividas com a dança podem mobilizar diversas significações e auxiliar nas ressignificações das visões de mundo a partir do valor cognitivo do movimento.

É importante ressaltar que no Brasil, a chegada da dança no contexto do ensino formal aconteceu após muitos anos de tensões e discussões na área das artes e da própria dança. Houve um caminho de luta por parte de professores, pesquisadores, associações de arte e da área da dança, até que a área de conhecimento fosse incluída nos documentos nacionais oficiais da área da educação básica. Isso não foi diferente nessa escola da cidade de

² No estado de Santa Catarina, a dança é reconhecida pela maioria das pessoas unicamente como *hobbie* ou entretenimento.

Blumenau, Santa Catarina, que somente no ano de 2021, após a formatura dos primeiros egressos do curso de licenciatura em Dança da FURB é que se começou o movimento para um que, professor de dança com formação específica, atue nas aulas de arte.

Em seu livro *Histórias das ideias do ensino da dança na educação brasileira*, Vieira (2019) trata do ensino da arte, focando principalmente no ensino da dança na educação básica, trazendo vários acontecimentos ao longo dos anos desde a escola Jesuítica. O autor aponta que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61³ de 1961 e a LDB 5.692/71⁴ de 1971 foram os primeiros documentos a tratar do ensino da arte, e mais especificamente a segunda lei que incluiu a arte no currículo da educação básica como componente obrigatório, sendo denominada, naquela ocasião, como Educação Artística. Na LDB 5.692/71 a “Dança aparece tematizada juntamente ao Teatro, como atividades artísticas com fins terapêuticos e educativos ou como apêndice para outros componentes curriculares” (Vieira, 2019, p. 60).

Vieira (2019) aponta que foi a LDB 9394/96⁵ de 1996, que trouxe a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de educação básica e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁶ (PCN) de 1997, que acenou para a dança como uma linguagem artística com especificidades a serem ensinadas na escola de educação básica. Nesse contexto é importante destacar o papel exercido pela pesquisadora da dança Isabel Marques⁷, como sendo a responsável pela elaboração proposta da dança, dentro do PCN de arte.

Em 2016 foi aprovada a Lei 13278/16⁸ que explicitou a obrigatoriedade das quatro áreas da arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança como componentes curriculares da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Muitas discussões em torno da dança na escola se intensificaram, tanto no âmbito dos cursos de licenciatura em dança do país (que dobraram com a política do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI, nos anos 2008) como em entidades relacionadas à área, como a Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA) e a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE) que participaram em importantes discussões sobre a importância da dança estar na escola dentro do currículo formal. Necessário destacar o papel político dos educadores da arte, que participaram ativamente desse movimento, salientando a importância do ensino da arte e da dança especificamente na educação básica e buscando garantir que isto fosse previsto em lei.

³ Brasil, 1961.

⁴ Brasil, 1996.

⁵ Brasil, 1971.

⁶ Brasil, 1997.

⁷ Na seção 3 apresenta-se alguns apontamentos da pesquisadora acerca da dança na escola.

⁸ Brasil, 2016.

Devido ao movimento dos professores de arte e, a fim de atender as adequações legais, esta escola privada de Blumenau, Vale do Itajaí, Santa Catarina, contratou profissionais formados em licenciatura em cada uma das áreas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) para elaborarem o novo currículo de Arte da instituição. Tal movimento deu origem ao documento intitulado de *Percurso Formativo em Arte*, adotado a partir do ano letivo de 2022 na instituição. O documento prevê que ao longo da formação básica os estudantes acessem e tenham a oportunidade de se relacionarem com todas as quatro linguagens artísticas da área da Arte.

A dança era a única área que até início de 2022, não tinha nenhum profissional atuando na instituição. Isto se deve, em grande parte, ao fato do que já sinalizamos anteriormente que o primeiro curso de licenciatura em Dança no estado de Santa Catarina surgiu em 2017 na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e formou a primeira turma em 2021. Somente a partir da formação dos primeiros egressos da área, que as escolas da região passaram a ter a possibilidade de profissionais com formação específica atuarem nas instituições.

Partindo dessas premissas, buscou-se nesse estudo: compreender que relações de corpo podem ser mobilizadas nas aulas de dança, por um grupo de estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola privada de educação básica em uma cidade no Vale do Itajaí.

2. Caminhos percorridos

Para atender o objetivo deste estudo, alguns caminhos metodológicos foram definidos. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva metodológica a/r/tográfica, na qual a tríade artista, pesquisador e professor estão imbricados e se afetam mutuamente e constantemente nas relações vividas pelos sujeitos que fazem a pesquisa. Em seus estudos sobre esta metodologia, Dias (2013, p. 25) escreve que

A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida.

Desta forma o fazer artístico, a docência e a pesquisa estão entrelaçados em todo o estudo. Irwin (2013, p. 28) ao tratar da a/r/tografia afirma que

[...] práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação. Além disso, como investigadores, eles se constituem em pesquisadores. Aqui, pesquisa já não é mais percebida a partir de uma perspectiva científica tradicional, mas sim de um ponto de vista alternativo, onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e à educação.

Assim, a elaboração das aulas foi atravessada pelas criações artísticas e pesquisas da docente, que se fundiam e alimentavam constantemente. Por vezes, as experiências vividas

em sala com os estudantes, se tornaram parte das proposições e investigações artísticas da professora que extrapolavam o ambiente escolar.

Diante do objetivo da pesquisa: compreender que relações de corpo podem ser mobilizados nas aulas de dança, por um grupo de estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola privada de educação básica em uma cidade no Vale do Itajaí, investigou-se inicialmente o “Percurso Formativo em Arte”, inserido na instituição de ensino formal⁹ e o que emergiu dessas aulas de dança na escola.

Identificamos que este percurso formativo prevê que a cada um dos anos do ensino fundamental uma área artística seja ensinada e que esteja em consonância com as disposições dos documentos oficiais da educação formal, sendo eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Base do Território Catarinense, Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, e o Mapa de Conteúdo utilizado pela escola até aquele momento (2020-2021).

Por uma definição por parte da instituição de ensino pesquisada, a dança ficou definida como componente curricular do quinto ano no ensino fundamental. Vale sinalizar que a escolha pelo quinto ano foi motivada, por este ser considerado na escola como um ano de transição entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II, tanto que a partir do quinto a coordenação da turma passa a ficar sob responsabilidade da coordenação pedagógica e orientação pedagógica do ensino fundamental II.

Um aspecto importante de ser sinalizado, pois verificamos na análise do documento que a dança é a única área de conhecimento desenvolvida somente em um ano do percurso formativo, enquanto as artes visuais são desenvolvidas em quatro anos ao longo do percurso e o teatro e a música em dois anos. Segundo informações geradas junto à escola, justifica-se pois o projeto está em fase de implantação, assim passando a fase de inserção do percurso formativo por completo na instituição, e a partir da avaliação da instituição sobre esse processo, será relevante rever a distribuição dos tempos das áreas de conhecimento dentro do percurso desenvolvido.

No intuito de melhor atender ao objetivo desta investigação, foram analisados os relatos desenvolvidos pelos estudantes do quinto ano durante o primeiro trimestre do período letivo do ano de 2023. No decorrer das aulas os estudantes foram estimulados a utilizar um diário de processo para fazerem registros sobre as experiências e vivências que aconteciam e com tempo destinado dentro da própria aula. Por vezes os próprios comentários dos estudantes

⁹ O nome da instituição será preservado em função do sigilo da pesquisa. Contudo trata-se de uma escola da rede privada de caráter confessional. Localizada no centro da cidade, há bastante atividade comercial e circulação de pessoas em torno da instituição. Além disso, ela fica próxima a uma das regiões consideradas mais privilegiadas do município e do principal teatro e do museu de arte da cidade.

ao final das atividades, como “essa aula foi difícil” ou “isso foi muito diferente”, tornavam-se estímulos para esses relatos.

Ao final do semestre os estudantes entregaram seus diários de processo para professora de dança para a leitura, reflexões e replanejamento das aulas do segundo semestre. Com todas as informações disponibilizadas pelos estudantes participantes da pesquisa¹⁰, deu-se o início da análise do material. Para tal utilizou-se a análise do conteúdo sobre a qual Bardin (2000, p. 19) menciona “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Inicialmente realizou-se o primeiro contato com material em uma leitura flutuante, objetivando uma aproximação dos textos e compreensão geral das escritas dos estudantes.

Na sequência foi feita a descrição desses materiais, na qual identificou-se as relações evidenciadas nos relatos dos estudantes e suas aproximações umas com as outras e afastamentos, o que permitiu a estruturação de categorias, seleção e agrupamentos desses relatos, bem como a verificação de suas incidências. A partir desta organização realizou-se o tratamento e inferência das informações para posterior reflexão e análise.

Bardin (2000) nos acena que a análise de conteúdo é um método empírico, e que mesmo que o procedimento tenha etapas a se seguir, deve-se estar sempre atento ao tipo de fala que dedica-se a analisar. Diante disto, é importante salientar que na a/r/tografia os processos da docência, da criação artística e do fazer pesquisa se articulam, se relacionam, pois nestas relações que novos conhecimentos se constituem e se fazem vivos para o contexto da arte na escola.

Assim, todas as informações aqui analisadas revelam em certa medida traços desse modo de ser, fazer e pensar a arte, a pesquisa e a docência. Neste texto em especial, foca-se a análise da dimensão docente num processo de investigação na escola, no entanto no processo esses aspectos podem ser evocados, tecidos e tramados.

3. Os estudantes e a relação com a dança

Ao abordar sobre o ensino da dança na escola, Marques (2011, p. 67) destaca que “[...] o espaço educacional merece ser repensado hoje para que não iniba, não frustrar, não automatize, não fragmente nem escolarize a dança e o dançarino.” Como já mencionado na primeira seção deste texto, a concepção de dança na escola que orienta as aulas ministradas na escola em que estamos desenvolvendo esta pesquisa vai ao encontro do pensamento de

¹⁰ Pesquisa aprovada sob o parecer nº 5.845.076 na data de 5/1/2023, pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Todas as informações foram geradas a partir do aceite por escrito da instituição, e com autorização dos responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e dos estudantes no Termo de Assentimento.

Marques e em consonância ao que escreve Rancière (2017, p. 71) ao tratar sobre a razão dos iguais, quando afirma que “[...] quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho. O único erro seria tomar nossas opiniões como verdadeiras.” A dança nesta escola tornou-se uma possibilidade formativa que escapa dos moldes mais tradicionais de construção de conhecimentos e saberes com e por corpos de docentes e discentes na relação consigo mesmo e com o outro. Esta forma de atuação com o ensino da dança vai na direção do que cita Freire (2019, p. 28) sobre o ensinar “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

Após a leitura dos diários de processos, organizamos as informações para elaboração da tabela 1 para evidenciar as categorias encontradas nas percepções dos estudantes e das atividades ministradas e suas incidências.

Categorias	Incidência
Desafios	11
Tempos e espaços	7
Corpo e novas perspectivas	6
Criação	2

Tabela 1 – Categorias de análise. Tabela elaborada pelos autores a partir dos relatos dos estudantes, 2023.

Em relação aos “Desafios”, os estudantes trouxeram distintas situações e relações que foram estabelecidas a partir das atividades realizadas. Alguns relatos se referem a descobertas pessoais, outros em como lidar com o corpo dos colegas, e outros ainda a criar soluções para as atividades propostas. Alguns denotam uma satisfação de um desafio concluído, outros inquietações geradas a partir das experiências em aula. Percebemos que estas divergências têm relação direta com a faixa etária do grupo, que está entrando na pré-adolescência e também nas experiências anteriores com a dança e a arte em geral. Em trechos dos relatos dos estudantes em que contam sobre as atividades realizadas, aparecem depoimentos como: “não teve nenhuma facilidade, porque foi difícil não encostar nos elásticos e ao mesmo tempo mudar os níveis” e “eu achei a aula muito boa, mas fazer o triângulo não foi muito bom, porque era difícil”. As dificuldades encontradas ao serem percebidas pela professora e se mediadas, estimuladas, contextualizadas podem se transformar em estímulo e fator motivacional intrínseco para a concretização da tarefa conforme indica Souza (2019). Ela pode ser ainda extrínseca, quando os estudantes veem como motivação a necessidade

de passar de ano, de agradar a professora, os pais, competir com os colegas, entre outros. A professora percebeu que a problematização das tarefas a serem executadas bem como sensibilização se tornam elementos fundamentais para o desenvolvimento das aulas de dança nessa escola.

Em relato, a escrita de outro estudante aponta a dificuldade de trabalhar em equipe, de realizar uma atividade fora de sala de aula (outro ambiente) e a própria questão da criação como indicativos de desafios que surgiram durante uma atividade realizada na segunda semana de aula, conforme figura 2.

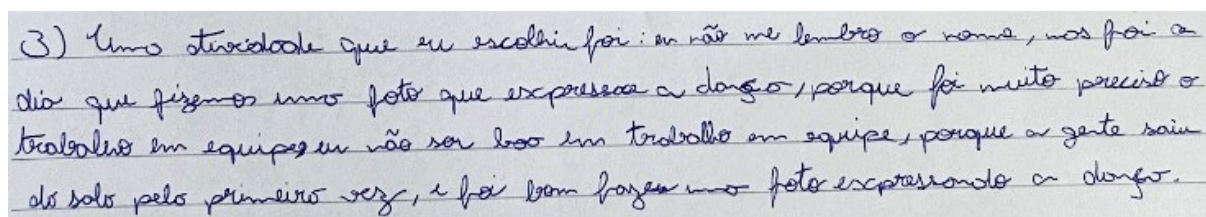


Figura 2. Relato 1 dos estudantes. Fonte: arquivo de Stefanie Muller.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal, feita de uma folha de caderno com linhas e escrita com caneta na cor azul. Com a seguinte frase: Uma atividade que eu escolhi foi eu não me lembro o nome, mas foi o dia que fizemos uma foto que expressava a dança, por foi muito preciso o trabalho em equipe, eu não sou boa em trabalho em equipe, porque a gente saiu de sala pela primeira vez, e foi bom fazer uma foto expressando a dança.

A partir do relato do estudante pode-se perceber alguns indícios que se relacionam a desafios de ordem pessoal, como a socialização, a relação com o outro. Trabalhar em equipe e desenvolver a escuta pessoal e do outro, é fundamental para o desenvolvimento das relações entre os estudantes, seu reconhecimento enquanto parte de um coletivo e a elaboração de saberes pelo grupo. Sair de sala de aula pela primeira vez, indica uma possível dificuldade ou uma relação muito distinta do estudante do que é estar em atividade de aula, que estas podem ser realizadas em outros espaços da escola. Em certa medida, habitar outros espaços sugere um rompimento com a lógica da organização do espaço físico escolar.

Outra atividade que teve como estímulo encontrar diferentes caminhos no próprio corpo (uma espécie de cartografia corporal) para alternar entre os níveis de movimento, em diferentes tempos é contada por um estudante. Para além das relações apontadas na categoria de tempo e espaço, o estudante escolhe escrever sobre esta atividade pela diversão que a atividade trouxe para ele. Nesta aula os estudantes demonstram entusiasmo, primeiro porque puderam ficar descalços e se deitar no chão da sala, segundo por estarem em um espaço que eles normalmente não ocupam.

A sala que foi utilizada para aula de dança neste dia é destinada normalmente para aulas de Karatê e Judô, que são atividades extracurriculares oferecidas para os estudantes de contraturno, assim estudantes que não praticam essas modalidades não costumam transitar por esse espaço. Novamente a relação com o espaço escolar, é evidenciada por um estudante.

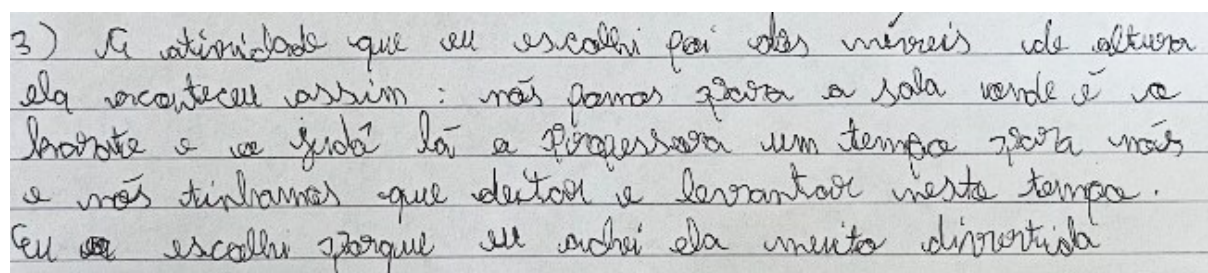


Figura 3. Relato 3 dos estudantes. Fonte: arquivo de Stefanie Muller.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal, tiradas de páginas de cadernos.

Na parte superior da imagem em foto em plano horizontal, feita de uma folha de caderno com linhas e escrita com caneta na cor preta, as seguintes frases: A atividade que eu escolhi foi dos níveis de altura, ela aconteceu assim: nós fomos para a sala onde é o karatê e o judô. Lá a professora um tempo para nós e nós tínhamos que deitar e levantar neste tempo.

Eu escolhi porque eu achei ela muito divertida.

Vale ressaltar que a instituição tem em sua estrutura uma sala de dança. Entretanto, ela só podia ser ocupada nas aulas de arte quando os professores de educação física não estavam a utilizando. Durante o período da pesquisa, não foi possível utilizar a sala para nenhuma atividade, o que de certa forma mobiliza questionamentos acerca dos espaços da dança na escola.

Durante as aulas de arte, ficar descalço, estar em outros níveis de movimentos, ocupar outros espaços, dançar sem música e criar suas próprias movimentações foram se naturalizando com esta turma do quinto ano, pois os corpos começaram a se sentir protagonistas de suas ações. Passaram a ser criadores de novas formas, novos saberes e disfrutar cada descoberta. Duarte Junior (2000, p. 133) diz que “[...] saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte)”. Nesta direção, a figura 4 apresenta trechos de dois relatos distintos que evidenciam essas questões, na categoria relacionada ao reconhecimento e exploração corporal.

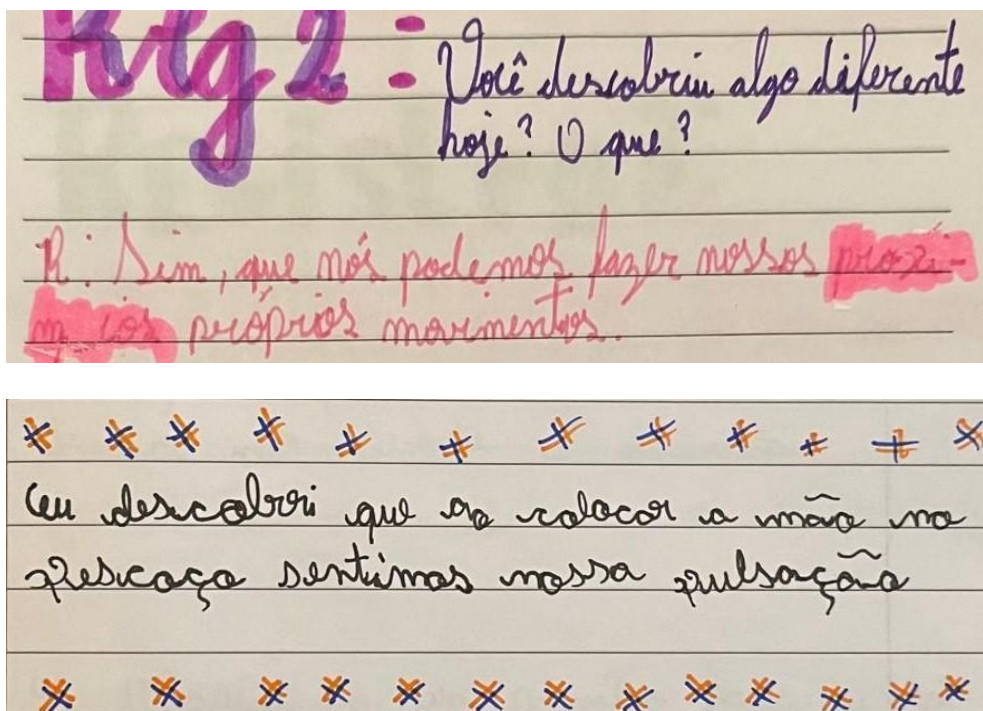


Figura 4. Relato 2 dos estudantes. Fonte: arquivo de Stefanie Muller.

Audiodescrição das imagens: fotos em plano horizontal, tiradas de páginas de cadernos. Na parte superior da imagem em caneta azul está escrito: Você descobriu algo diferente hoje? O que? Em caneta rosa a resposta: Sim, que nós podemos fazer nossos próprios movimentos. Na parte inferior, desenhos da letra X nas cores laranja e azul aparecem na linha de cima e linha de baixo da frase escrita em caneta preta: Eu descobri que ao colocar a mão no pescoço sentimos nossa pulsação.

As escritas trazem indícios de descobertas e novas compreensões sobre o corpo e sobre o seu próprio mover de forma autônoma. Entende-se por corpo “o lugar em que tudo aconteceu”, como cita Dantas (2020, p. 38). Essas descobertas e experimentações são possibilidades de construção de conhecimentos e saberes que atravessam e perpassam o corpo, que podem ser mobilizadas pela dança na relação com o outro. Nessa faixa etária evidenciou-se que os estudantes perceberam com o decorrer das aulas que podem fazer seus próprios movimentos, pois dependemos deles o tempo todo para ser e estar no mundo, mas quando esta frase surge em seus depoimentos têm uma relação com os processos de autoria, com a possibilidade de criar. Souza, Brisola e Ricobom (2022) registram que o professor de dança deve tentar mediar o processo na tentativa “em promover uma educação significativa, capaz de envolver os estudantes em sua totalidade, numa dinâmica de descobertas no corpo, que se deseja autônomo, crítico, pleno e feliz com suas escolhas” (p. 13).

Numa das aulas, em conversa sobre a memória corporal, ficou muito marcado nas falas dos estudantes a atribuição da memória ao cérebro, quase como se órgão estivesse apartado do restante do corpo, e não que se relaciona-se com todo ele. Um estudante da sala afirmou que a “memória estava no cérebro”. Há nesse sentido, uma questão fundamental de ser pensada quanto a dança na escola que é a compreensão de corpo em sua totalidade.

Pelos relatos dos estudantes, percebemos que compreendem a priorização do treinamento e trabalho da mente em detrimento dos conhecimentos oriundos das experiências cognitivas experienciadas pelo corpo e que geram conhecimentos a partir do mover-se de forma sensível. São crianças de 10 e 11 anos, sem treinamento em dança, tendo nessas aulas o primeiro contato com esta manifestação e que o corpo é para muitos um tabu. Diversos pesquisadores acenam o dualismo corpo-mente identificado nos contextos escolares. Neste sentido nos provocamos com Pinto (2021, p. 154) acerca do ideal na formação de conceitos nas escolas de educação básica “jamais será o de ‘ideia mental’ como no cognitivismo, mas de formação de conceitos cognitivos, onde o corpo inteiro comunica, expressa e compreende na simbiose do mundo, sem dualismos, sem fronteiras, ou seja, na liquidez dos processos”, pois assim entendemos a dança.

O corpo é ação, é pensamento, é dança. Dantas (2020, p. 25) sugere que “A dança – possibilidade de arte inscrita no corpo – é metáfora do pensamento e realidade desse mesmo corpo.” Nesse sentido, durante as aulas de dança, de alguma forma o sair das carteiras, buscar e experimentar movimentos novos com os demais colegas, há uma certa exposição do corpo que merece atenção durante os processos de planejamento e desenvolvimento das aulas para que os estudantes possam se relacionar consigo mesmo e ser agente ativo nos processos de aprender e no contexto em que estão inseridos socialmente. Marques (2011, p. 84) ao tratar da relação do texto e subtexto e a sociedade escreve sobre as “relações que podem se estabelecer entre ela, o aluno e a dança.”

Nesta experiência com a dança como componente curricular, aos poucos frases dos estudantes como “eu não sei dançar” foram sendo substituídas por “olha o que eu consigo fazer”. Conforme as aulas passaram os estudantes foram percebendo a dança e relações que até então eram muito distantes para eles, e principalmente foram percebendo o seu corpo e as inúmeras possibilidades de movimentação que eles não reconheciam por nunca terem experienciado.

Tendo como premissas a dança educativa que rompe com os estereótipos de movimentos e extrapola as concepções de técnicas de danças sistematizadas, as aulas foram planejadas a fim de possibilitar aos estudantes vivências e experiências que trouxessem novas possibilidades de movimentação e criação de movimentos e que promovessem a sensibilidade e a autonomia deles durante os processos pedagógicos. Duarte Junior (2000, p. 210) ao falar da importância de repensar os métodos de ensino utilizados em sala de aula que focam apenas no acúmulo de dados, destaca que “é urgente o empenho para que se lhe permita uma descoberta sensível da vida, seguindo-se a isto uma ampliação de sua visão para além do foco restrito das especialidades”. Rancière (2017, p. 83) ao tratar do que ele denomina de a reviravolta da definição de homem enuncia que

É também nesse sentido que se deve precisar a igualdade cartesiana do *cogito*. Opor-se-à a esse sujeito pensante que só se conhecia como tal divorciando-se de

todo sentido e de todo corpo, um novo sujeito pensante que se experimenta na ação que exerce sobre si mesmo, tanto quanto sobre os corpos.

O que Duarte Júnior e Rancière nos acenam é sobre o olhar que o professor deve lançar para os estudantes como pessoas capazes de criar e experimentar, de criar suas próprias leituras de mundo. Trata de não querer entregar algo pronto e fechado em sala de aula, pois isso seria subestimar o outro. Freire (2019, p. 25) nos diz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.”

Desta forma a análise trouxe indícios de relações criadas pelos estudantes com diferentes espaços, ou outras formas de relacionar-se com o espaço físico da escola explorando variações de temporalidades como a lentidão, agilidade e outras. Sinalizaram sobre a possibilidade autônoma de criação de matrizes e movimentos em dança, bem como evidenciaram questões de reconhecimento e exploração corporal, e distintas qualidades de movimentos.

4. Mobilizações finais



Figura 5. *União*. Fonte: arquivo de Stefanie Muller.

Audiodescrição da imagem: foto em plano vertical. No fundo da imagem uma estrutura de toldo transparente acinzentado, sobre vigas de alumínio. Atrás do toldo aparecem folhas e pequenos galhos de árvores. A frente quatro corpos visíveis somente do cotovelo até as extremidades das mãos, formam uma corrente. Todos usam casacos cinzas e as mãos que aparecem na diagonal superior direita, estão com luvas listradas em rosa e preto.

União (figura 5), trata-se de uma fotografia criada pelos estudantes com mediação da docente. Eles propuseram a concepção da imagem, o nome, o ângulo em que a foto deveria ser tirada, o que deveria aparecer na foto e justificaram sua criação. À docente coube o registro fotográfico, pois, eles não podiam utilizar dispositivos eletrônicos e as orientações técnicas (ângulos possíveis, iluminação...). Escolhemos esta imagem para abrir essa seção, pois acreditamos que de certa forma ela representa e contempla um pouco do percurso realizado com esses estudantes, para além, de evidenciar aspectos apontados nas categorias da análise de conteúdo.

Retomando a questão inicial: compreender que relações de corpo podem ser mobilizadas nas aulas de dança, por um grupo de estudantes do quinto ano de uma escola privada de educação básica em uma cidade no Vale do Itajaí? Entende-se que a partir do recorte da pesquisa apresentado fica elucidado que a dança como componente curricular obrigatória, pode promover rupturas para se pensar as relações de corpo na escola. Conforme vimos nos depoimentos dos estudantes e que dialoga com o que escreve Dantas (2020, p. 26): “A dança é indício da arte no corpo porque mostra que um corpo é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística. A dança é possibilidade de arte encarnada no corpo.” Partindo do pensamento de Dantas, e embasada nas premissas da emancipação de Rancière, da dança no contexto escolar de Marques, dos sentidos de Duarte Junior, e da autonomia de Freire que essas aulas de dança se desenvolveram.

Quando os estudantes em seus relatos destacam momentos de exploração de diferentes relações do corpo com os tempos e espaços do ambiente escolar, distintas formas de lidar e reconhecer o corpo, possibilidades de criação e desafios encontrados nas aulas de dança, estes nos indicam mobilizações feitas por eles que podem ser realizadas na componente curricular e que possibilitam outras formas de relações com o corpo. Verificamos que os princípios indicados do movimento e a dança são pouco colocados em prática no dia a dia na educação básica, sendo reservados para momentos pontuais como festividades e apresentações.

Neste sentido destaca-se a importância do olhar da instituição para a inserção da dança do cotidiano escolar como componente curricular no desenvolvimento de um currículo próprio para a arte. Ainda assim, como já mencionado anteriormente, se faz importante o movimento de rever a disposição das áreas no percurso, bem como a estrutura para que o Percurso Formativo em Arte possa ser desenvolvido.

Esperamos que o poder público elabore iniciativas semelhantes, seguindo o que propõe as legislações nacionais e que mais estudantes tenham a oportunidade de ter aulas de dança nas escolas brasileiras.

Para aprender a caminhar precisamos passar por diferentes experiências para ampliar o repertório motor, para aprender e nos desafiar a outros movimentos, precisamos passar

pelas mais diversificadas experiências para complexificar a capacidade cognitiva na busca da criatividade, autonomia, crítica numa perspectiva emancipadora.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Estados Unidos do Brasil, Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial*, República Federativa do Brasil, Seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRV T190>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, República Federativa do Brasil, Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpW T25a>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil, Seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em 15 abr. 2023.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DANTAS, Mônica Fagundes. *Dança, o enigma do movimento*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2020.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 21-26.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>. Acesso em: 19 jun. 2022.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77- 92.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREINER, Christine. Rediscutindo a natureza da percepção. 2012. Disponível em: <https://milplanaltos.wordpress.com/2012/07/30/rediscutindo-a-natureza-da-percepcao>. Acesso em: 11 novembro. 2023.

IRWIN, Rita L. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 21-26.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Amanda da Silva. Aprendizagem em movimento na rotina escolar. In: SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; XAVIER, Jussara (org.). *Tudo isto é dança*. Salvador: ANDA, 2021. p. 153-165.

RANCIÉRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. *A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo*: estudo sobre a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. 2019. 292 p. Tese (Doutoramento em Motricidade Humana) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; BRISOLA, Eduarda; RICOBOM, Carol. A Arte na Educação Básica: reflexões acerca da performance artística no contexto de práticas em arte no ensino médio. *Revista Cena*, Porto Alegre, v. 22, n. 38, set./dez. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>.

VIEIRA, Marcilio de Souza. *História das ideias do ensino da dança na educação básica*. Curitiba: Appris, 2019. 183 p.