

COMPONENTE CURRICULAR ARTE:  
PERCURSOS FORMATIVOS E DOCÊNCIA EM DANÇA NA ESCOLA



JACIARA JORGE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
CENTRO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS



Dissertação de Mestrado



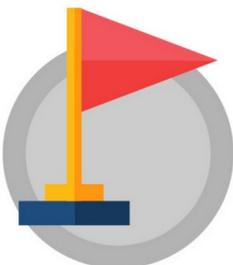
Componente Curricular Arte:

Percursos Formativos e Docência em Dança na Escola



Jaciara Jorge

Pelotas, 2021.





Jaciara Jorge



### Componente Curricular Arte:

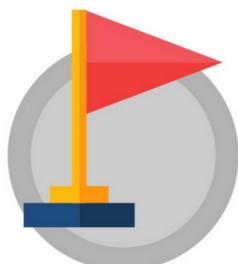
Percursos Formativos e Docência em Dança na Escola



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais na linha de Educação em Artes e Processos de Formação Estética.



Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Anita Hoffmann



Pelotas, 2021.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

J82c Jorge, Jaciara

Componente curricular arte : percursos formativos e docência em dança na escola / Jaciara Jorge ; Carmen Anita Hoffmann, orientadora. — Pelotas, 2021.

129 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Corporeidade. 2. Educação. 3. Estética. 4. Formação. I. Hoffmann, Carmen Anita, orient. II. Título.

CDD : 700.7



Jaciara Jorge

Componente Curricular Arte:

Percursos Formativos e Docência em Dança na Escola



Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.



Data da defesa: 21 de maio de 2021.

Banca examinadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Anita Hoffmann - Orientadora

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maristani Polidori Zamperetti - Avaliadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Santana Camargo - Avaliadora

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

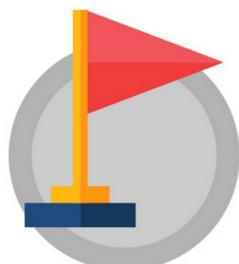


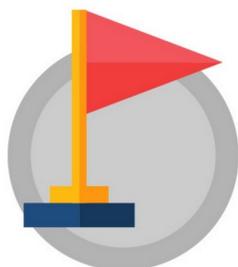
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosângela Fachel de Medeiros - Avaliadora

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Josiane Gisela Franken Corrêa - Avaliadora

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul





Dedico este trabalho à minha mãe.  
Mulher inspiradora e amorosa que me fez  
entender a potência da Arte na educação.



## AGRADECIMENTOS

À minha vó Dináh, por me ensinar o valor que a Dança têm.

Aos meus pais, Tuca e Carminha, que me mostraram que a Arte deixa a vida muito mais leve e divertida.

À minha er Janaína, por ter me conduzido para a profissão e me inspirado de todas as formas.

Aos meus eres Jordana, Inaê, Amâncio e Kauê, por se expressarem tão lindamente através da Arte e me encherem de orgulho.

Ao meu marido Gustavo, por estar comigo em todas as horas, me amparando, me divertindo e me enchendo de amor.

Aos meus tios e tias, em especial à minha dinda Cheila, por sempre acreditarem no meu potencial.

Aos meus professores e professoras que dividiram seus saberes comigo para que eu pudesse multiplicá-los.

Aos colegas dos cursos de Dança da UNICRUZ e da UFPEL, por toda a cumplicidade, todas as trocas e todas as conquistas.

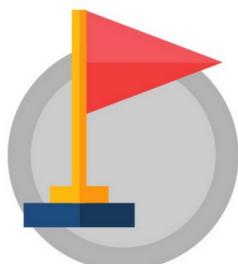
À Abambaé, por me fazer viver a diversidade... de gente, de sotaques, de lugares, de cores e sabores.

À Jordana, por me salvar nas mais diversas horas, dando sempre um jeitinho para materializar as minhas ideias.

Às professoras Maristani, Maria Aparecida, Rosângela e Josiane, por aceitarem fazer parte da banca avaliadora e por contribuírem para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e ao Centro de Artes da UFPEL, pelas oportunidades infindáveis, pelo conhecimento, pelo incentivo, e pelo acolhimento.

À minha orientadora Carminha Hoffmann, professora que plantou a semente do Folclore em mim. Gratidão pela paciência, pela confiança e por não me deixar desistir jamais.



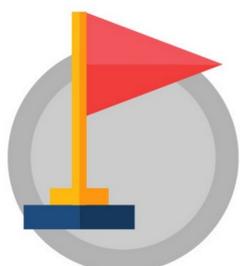
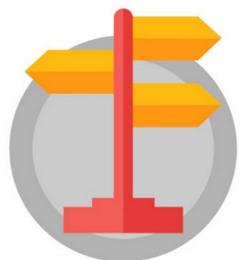


## RESUMO

JORGE, Jaciara. “Componente Curricular Arte: Percursos Formativos e Docência em Dança na Escola” . 2021. 129f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2021.



A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, vinculada à linha de pesquisa Educação em Artes e Processos de Formação Estética. O estudo pretendeu refletir sobre como se dá a inserção da Dança na escola e tentou responder a seguinte questão: Qual é a situação da Dança no currículo escolar? Objetivou-se com este estudo dar visibilidade ao trabalho docente em Dança, além de trazer algumas situações enfrentadas no cotidiano escolar sob o ponto de vista de uma professora de Dança que atua na Educação Básica na cidade de Pelotas-RS. Buscou-se, também, contextualizar o campo da Arte na escola para compreender os processos históricos, filosóficos, políticos, sociais e culturais que estão entrelaçados na inserção e consolidação do ensino de Arte na educação escolar brasileira, tecendo relações a partir de seu percurso formativo, de sua compreensão sobre Corpo-Escola/ Dança-Escola e da experiência prática como professora de Dança na escola. Neste trabalho propôs-se, através de uma abordagem metodológica narrativa (auto)biográfica, descortinar a prática docente de Dança na escola e analisar seus contextos de inserção e, assim projetar as perspectivas futuras do ensino de Arte/Dança na Educação Básica. A abordagem metodológica e o percurso reflexivo ancoraram-se em autores como Marques (1997, 2010, 2011, 2014), Strazzacappa (2006), Laban (1978, 1990), Freire (1983, 1996), Duarte Jr. (2001), Barbosa (1986, 2002), Ferraz e Fusari (2010), Meira (2001), Alvarenga (2013, 2015, 2018), Josso (2020), Abrahão (2011), entre outros. As reflexões abordadas neste trabalho indicam possibilidades para que o ensino de Dança na escola encontre novos e melhores rumos e, que se consiga, de modo coletivo, incorporá-lo com isonomia entre as linguagens artísticas na disciplina de Arte nas escolas de educação básica no Brasil, de acordo com a Lei 13.278, de 2016.



**Palavras-chave:** Corporeidade; Educação; Estética; Formação.



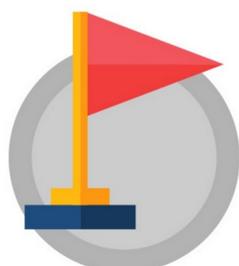
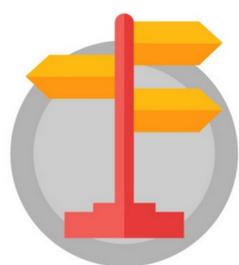
## RESUMEM



JORGE, Jaciara. "**Componente Arte Curricular:** Cursos de Formación y Enseñanza de la Danza en la Escuela". 2021. 129f. Disertación (Maestría en Artes Visuales) - Programa de Posgrado en Artes Visuales - Universidad Federal de Pelotas, Pelotas: 2021.



Esta tesis de maestría se desarrolló con el Programa de Postgrado en Artes Visuales del Centro de Artes de la Universidad Federal de Pelotas - UFPel, vinculado a la línea de investigación Educación en Artes y Procesos de Formación Estética. El estudio pretendía reflexionar sobre cómo la Danza se inserta en la escuela y trató de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la situación de la Danza en el currículo escolar? El objetivo de este estudio fue dar visibilidad a la labor docente en Danza, además de acercar algunas situaciones enfrentadas en la rutina escolar desde el punto de vista de un profesor de Danza que trabaja en Educación Básica en la ciudad de Pelotas-RS. También buscamos contextualizar el campo del Arte en la escuela para comprender los procesos históricos, filosóficos, políticos, sociales y culturales que se entrelazan en la inserción y consolidación de la enseñanza del Arte en la educación escolar brasileña, tejiendo relaciones desde su camino formativo, su comprensión de Cuerpo-Escuela / Danza-Escuela y experiencia práctica como profesora de danza en la escuela. En este trabajo se propuso, a través de un enfoque metodológico narrativo (auto) biográfico, dar a conocer la práctica docente de la danza en la escuela y analizar sus contextos de inserción y, así, proyectar las perspectivas futuras de la enseñanza de Arte / Danza en Educación básica. El enfoque metodológico y el camino reflexivo estuvieron anclados en autores como Marques (1997, 2010, 2011, 2014), Strazzacappa (2006), Laban (1978, 1990), Freire (1983, 1996), Duarte Jr. (2001), Barbosa (1986, 2002), Ferraz y Fusari (2010), Meira (2001), Alvarenga (2013, 2015, 2018), Josso (2020), Abrahão (2011), entre otros. Las reflexiones abordadas en este trabajo señalan posibilidades para que la enseñanza de la Danza en la escuela encuentre nuevos y mejores rumbos y, que sea posible, de manera colectiva, incorporarla con isonomía entre los lenguajes artísticos en la disciplina del Arte en escuelas de Educación Básica en Brasil, de conformidad con la Ley 13.278, de 2016.

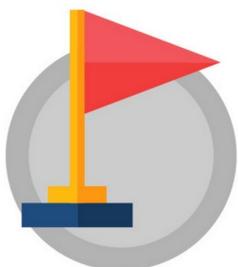


**Palabras clave:** Corporeidad; Educación; Estética; Formación.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Eu, brincando com o chapéu de carnaval. Acervo particular.	13
Figura 2	Projeto Pelezinho - Capão do Leão-RS. Acervo particular.	16
Figura 3	Projeto de Dança – Júlio de Castilhos-RS. Acervo particular.	18
Figura 4	Eu e minha vó Dináh. Acervo particular.	25
Figura 5	Meus pais, Carminha e Tuca. Acervo particular.	28
Figura 6	Primeira apresentação com o Ballet Caringi. Acervo particular.	29
Figura 7	Baile de Carnaval no Clube Diamantinos. Acervo particular.	30
Figura 8	Apresentação da Cia. De Dança da UNICRUZ. Acervo particular.	32
Figura 9	Apresentação da Abambaé no VI FIFCA. Acervo particular.	35
Figura 10	Formatura da 5ª turma de licenciados em Dança da UNICRUZ. Acervo particular.	37
Figura 11	Aula prática da 1ª turma de alunos do curso de Dança da UFPel. Acervo particular.	39
Figura 12	Atividade da disciplina de montagem de espetáculo na mostra Cena e Som da UFPel. Acervo particular.	40
Figura 13	Alunos e professores extensionistas do NUFOLK - UFPel. Acervo particular.	41
Figura 14	Professores e formandas da 1ª turma do curso de Licenciatura em Dança da UFPel. Acervo particular.	42
Figura 15	Alunos da EEEM. Cel. Pedro Osório, assistindo ao Show de Talentos na escola. Acervo particular.	46
Figura 16	Alunos da EEEM. Cel. Pedro Osório, trabalhando com diversas texturas em diferentes perspectivas. Acervo particular.	49
Figura 17	Alunos da EEEM. Cel. Pedro Osório realizando exercícios de sensibilização. Acervo particular.	52
Figura 18	Apresentação de Dança no Show de Talentos da EEEM. Cel. Pedro Osório. Acervo particular.	56
Figura 19	Apresentação de Dança no Show de Talentos da EEEM. Cel. Pedro Osório. Acervo particular.	57
Figura 20	Apresentação de Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. Acervo particular.	59
Figura 21	Recepção dos bailarinos do FIFAP na EEEM. Cel. Pedro Osório. Acervo particular.	60
Figura 22	Alunos consolidando o intercâmbio cultural através dos bailarinos integrantes do FIFAP. Acervo particular.	61
Figura 23	Apresentação do FIFAP na EEEM Cel. Pedro Osório. Acervo particular.	62
Figura 24	Apresentação da Abambaé na EEEF. Fernando Treptow. Acervo particular.	67
Figura 25	Quiz da Sabedoria na EEEM. Cel. Pedro Osório. Acervo particular.	73
Figura 26	Apresentação da Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. Acervo particular.	76
Figura 27	Protocolando a Carta Aberta na SMED Pelotas. Acervo particular.	100





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS



AmaSete	Associação dos Amigos do Theatro Sete de Abril
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ASGADAN	Associação Gaúcha de Dança
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COMISEDUC	Comissão de Educação da Câmara Municipal de Pelotas



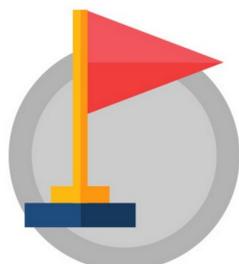
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
FIFCA	Festival Internacional de Folclore de Cruz Alta
FIFAP	Festival Internacional de Folclore e Artes Populares de Pelotas



LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RP	Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul



SATED	Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos de Diversões do Estado do Rio Grande do Sul
-------	--



SEDUC	Secretaria da Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta

# SUMÁRIO



## CALCULANDO ROTA

Iniciando o Percurso ..... 13

## PRIMEIRA PARADA

Percurso Formativo ..... 24



## SEGUNDA PARADA

Corpo-Dança / Dança-Escola ..... 43



## RECALCULANDO ROTA

Contextos de Inserção ..... 65

CHEGADA AO DESTINO? ..... 88

    Pausa no Percurso ..... 91

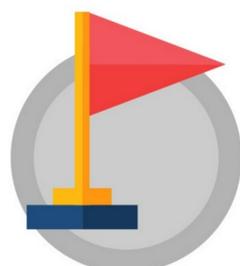
    Considerações Finais ..... 96



REFERÊNCIAS .....105

APÊNDICES .....110

ANEXOS .....114





## CALCULANDO ROTA Iniciando o Percurso

Um passo de cada vez! Desde pequena eu ouço isso, e em cada passo que dei fui firmando minha caminhada. Fui traçando pequenos trajetos com a ajuda de muita gente: familiares, colegas, amigos, amores e seres de luz que nunca me desampararam. Esses pequenos trajetos acabaram formando um percurso extenso, irregular e ainda sem um “destino final” .



**Figura 1** - Eu, brincando com o chapéu de carnaval (1984). Acervo particular.

Diante de cada imprevisto foi necessário fazer algumas paradas, recalculando a rota, mas sempre segui em



frente, sem perder o objetivo da caminhada. Quando iniciei o mestrado meu projeto era outro, mas as motivações que me instigaram a pesquisar continuaram sendo as mesmas: compreender e refletir sobre meu percurso formativo; sobre minha motivação em ser professora de Dança nas escolas públicas de Educação Básica; sobre as legislações que regem o ensino de Arte; sobre aspectos relacionados ao enquadramento funcional; sobre como se dá a inserção da Dança na escola; sobre a realidade da atuação profissional enquanto professora de Dança de escola; sobre como minhas vivências influenciam meu trabalho em sala de aula e contribuem para a realização de um desejo meu: de fazer com que meus alunos ampliem sua visão de mundo a partir do contato com a Dança na escola para que, num futuro próximo, possam ter uma maior consciência e sensibilidade ao agir sobre ele.

É possível que eu nunca consiga saber se, de fato, meu trabalho com Dança será capaz de provocar as transformações necessárias para que meus alunos interfiram positivamente no mundo em que vivemos, mas gosto de acreditar que sim. Talvez pela influência das teorias Freirianas, talvez por ter minha visão de mundo transformada pela Arte da Dança, talvez por ser uma pessoa/professora sonhadora, talvez por desejar com



afinco que meu trabalho seja relevante nos contextos onde atuo. Mesmo não tendo certeza de como essas minhas ações docentes influenciarão o modo de agir/sentir/pensar dos alunos futuramente, é possível perceber a “germinação das sementes” plantadas nas aulas de Dança. É possível notar nos alunos as pequenas mudanças de perspectivas ao ver e se relacionar com o entorno. Meu desejo de que as aulas de Dança sejam relevantes para a formação dos meus alunos é reforçado, também, por questões levantadas por Meira (2001), que nos diz que:

As intervenções sociais e culturais demandam conhecimento estético que permite resolver problemáticas relativas à sensibilidade, à criatividade, mas dentro de formas de consciência e de ação, gesto, performance que possam produzir as transformações que a humanidade como um todo requer. (2001, p. 136).

Sempre que reflito sobre minha docência em Dança na escola, penso que devo ensinar Arte como um caminho para a cidadania<sup>1</sup>, pois as minhas experiências anteriores como professora no ensino não-formal me fizeram acreditar que a Dança, além de ser uma área de conhecimento riquíssima, é um elemento de transformação social muito relevante. No meu

---

<sup>1</sup> Vide Meira (2001).



entendimento, essa crença que tenho não é uma questão de tentar encontrar um caráter utilitário para o ensino de Dança na escola, mas sim de tomarmos consciência do nosso papel enquanto professores e reforçar que o conhecimento em Arte é importante para percebermos e interagirmos com o mundo de forma crítica, ética, sensível e reflexiva.

Durante alguns anos, num período compreendido entre 2004 e 2011, atuei como professora de Dança em diversos projetos sociais, que atendiam crianças e jovens em vulnerabilidade social nas cidades de Júlio de Castilhos-RS, Cruz Alta-RS e Capão de Leão-RS. Muito embora estes projetos, em sua maioria, estivessem ligados às Secretarias Municipais de Assistência Social, foi por meio destas vivências que compreendi o quanto a educação pela Dança pode ser transformadora.



**Figura 2** – Projeto Pelezinho – Capão do Leão-RS (2010). Acervo particular.



A realidade dos programas de assistência social é diferente da realidade da educação, mas há muito tempo se fala na função social da escola, principalmente no caso das escolas públicas, onde muitas vezes se concentram alunos carentes de tudo: estrutura familiar, acesso à saúde, à cultura, ao lazer, à tecnologia, entre outros. Percebo que em diversos segmentos sociais existe esse ideal de que a educação seja transformadora.

Penso que estas discussões emergem de diferentes contextos, mas atualmente tudo acaba “respingando” na área da educação. Esse pensamento se justifica diante do polêmico cenário social e político do país atualmente, onde as discussões sobre o que é ou não pertinente na educação estão cada vez mais presentes nas diferentes esferas de nossa sociedade. No contexto brasileiro, onde na maioria das vezes a Arte é vista como item supérfluo, sendo constantemente inferiorizada no ambiente escolar, torna-se emergencial a afirmação da importância do campo da Arte na escola, bem como a presença de profissionais com formação específica nas diferentes linguagens de Arte atuando na área, para que as batalhas que travamos (artistas, professores, pesquisadores) há décadas, pela garantia e reconhecimento da Arte no currículo das escolas, não sejam em vão.



Reiterar a importância da Arte em todas as esferas sociais, tendo a presença dela como fundamental no ensino escolar, é uma tarefa constante para os professores e pesquisadores de Arte, sejam eles da Dança, do Teatro, da Música ou das Artes Visuais. Na Dança existem diversas pesquisas que abordam essa temática, tanto relacionadas à formação de professores e ao funcionamento dos cursos de graduação em Dança, quanto relacionadas às práticas docentes em Dança na escola. Cito como exemplo aqui os estudos de Hoffmann (2015), Paludo (2015), Barboza (2019), Falkembach (2017) e Corrêa (2018).



**Figura 3** – Projeto de Dança – Júlio de Castilhos-RS (2004). Acervo particular.



Além das pesquisas aqui mencionadas, há uma série de entidades<sup>2</sup>, instituições e projetos de pesquisa que tratam desses temas tão urgentes para a Dança e para a área da Arte como um todo. A ANDA<sup>3</sup> – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, é uma entidade que une professores, pesquisadores, estudantes e demais instituições para desenvolver e divulgar pesquisas que tratem das diferentes temáticas da Dança.

A problemática que se apresenta no campo da Dança, tanto na formação de professores, quanto na relação entre Dança e a escola são inúmeras. Fazer um recorte para escolher uma temática para este estudo, dentre todas as questões que me angustiam no meu fazer docente, foi difícil. Entretanto, diante dessa problemática pretendo, passo a passo, desvelar meu percurso formativo e meu modo de pensar o corpo e a Dança, buscando refletir sobre as leis, documentos orientadores e sobre o processo de inserção da Dança na escola, a partir de meu contexto profissional, para tentar responder a seguinte questão: *"Qual é a situação da Dança no currículo escolar?"* . Objetiva-se com este estudo dar visibilidade ao trabalho docente em Dança,

---

<sup>2</sup> As diversas entidades, instituições e projetos de pesquisa em Dança buscam aprofundar o conhecimento, compreender e divulgar as práticas de Dança em diferentes contextos. Esses trabalhos podem ser acessados através dos links:  
<https://wp.ufpel.edu.br/ensinodadanca/>  
<https://wp.ufpel.edu.br/danca/>

<sup>3</sup> <https://portalanda.org.br/>



além de trazer algumas situações enfrentadas no cotidiano escolar sob o ponto de vista de quem é, muitas vezes, “engolida” pela rotina de trabalho de 20, 40 ou, até, 60 horas semanais, em uma estrutura que muitas vezes desconhece ou até mesmo negligencia o espaço da Dança no currículo escolar. Um dos objetivos desse trabalho é, também, estimular novas discussões e pesquisas sobre essa temática, a fim de contribuir para a melhora da estrutura e das práticas docentes em Dança na Educação Básica.

Neste trabalho pretendo, através de uma abordagem metodológica narrativa (auto)biográfica, relacionar a análise do referencial teórico com minhas memórias, meu percurso formativo e minha prática docente nas escolas da rede estadual de educação de Pelotas-RS, para compreender como se dá a inserção da Dança no currículo escolar em um contexto real na atualidade. Ao longo do texto foram utilizadas imagens que considero significativas em meu percurso, formativo e docente, para contribuir e reforçar meus posicionamentos, ações e atividades de Dança no componente curricular Arte na escola.

O trabalho procura, também, registrar documentos e ações que retratam o momento em que estamos vivendo e a necessidade de articulação dos



professores de Dança e de diferentes entidades vinculadas às áreas de Arte e de educação frente a consolidação das diferentes linguagens artísticas do componente curricular Arte na Educação Básica.

Josso (2020) destaca que a abordagem (auto)biográfica está na gênese da pesquisa científica e ainda mantém-se atual devido ao fluxo da vida, que nos move em diversas direções sendo sempre necessário, ao longo do tempo, perceber nossas representações e pontos de vista. A autora destaca ainda que “Os novos riscos de vida de nossos contemporâneos, práticas e reflexões biográficas revelam sua natureza inesgotável como recursos para a compreensão da dinâmica individual e coletiva.” (JOSSO, 2020, p. 44).

Ao estabelecer conexões entre o referencial teórico e minhas vivências, busco interpretar as narrativas e reavaliar o que já vivi enquanto professora de Dança, compreender o atual momento e projetar novas perspectivas pra meu trabalho docente. Esse movimento interpretativo da narrativa é abordado pelas autoras Freitas e Galvão, quando afirmam que “Nos diferentes patamares da interpretação narrativa, as vidas vão-se reconstruindo em círculos cada vez mais complexos, fechando tempos e abrindo novas perspectivas.” (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 232).



No Brasil as pesquisas narrativas (auto)biográficas tem ganhado espaço, principalmente na área da educação. A autora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, trata em suas produções científicas deste tipo de pesquisa e ainda ressalta as diferentes dimensões que essa abordagem metodológica pode ter:

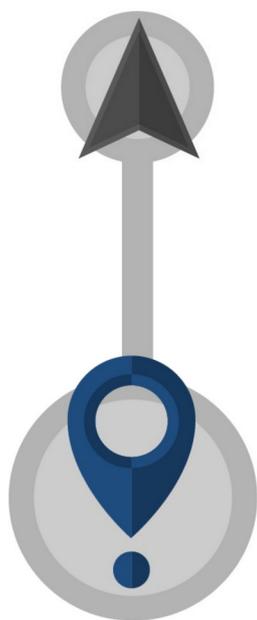
[...] entendemos a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido). (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Para entender a estrutura onde estou inserida, busco contextualizar a área de Arte na escola para refletir sobre os processos históricos, filosóficos, políticos, sociais e culturais que estão entrelaçados na inserção e consolidação das linguagens da Arte na educação brasileira. A abordagem metodológica e o percurso reflexivo que estruturei para analisar os contextos apresentados e projetar as perspectivas futuras do ensino de Dança no componente curricular Arte na Educação Básica ancoram-se em autores como: Marques (1997, 2010, 2011, 2014), Strazzacappa (2006), Laban (1978, 1990), Freire (1983, 1996), Duarte Jr. (2001), Barbosa (1986, 2002),



Ferraz e Fusari (2010), Meira (2001), Alvarenga (2013, 2015, 2018), Josso (2020), Abrahão (2011), entre outros.

No cálculo da rota desta pesquisa, o percurso é organizado em quatro partes distintas (*primeira parada, segunda parada, recalculando a rota, chegada ao destino?*) que poderão ser observadas nas páginas a seguir. Na primeira parte discorro sobre minha formação em Dança e os caminhos que me levaram a ensinar Dança na escola. Na segunda parte abordo questões sobre o corpo, sua relação com o ambiente escolar e a importância do ensino de Dança na escola. Já na terceira parte, trago uma abordagem histórica sobre o ensino de Arte na educação brasileira e o contexto do trabalho com Dança nesse componente curricular. Na quarta parte faço uma reflexão sobre os contextos abordados nos capítulos anteriores e busco tecer as considerações finais.

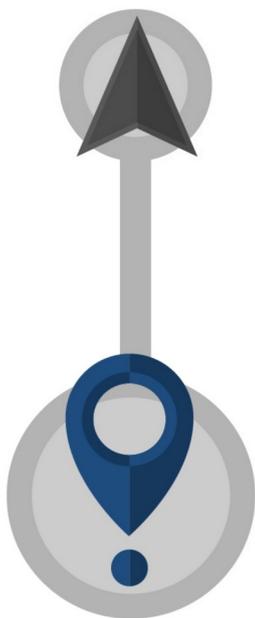


## PRIMEIRA PARADA

### Percurso Formativo

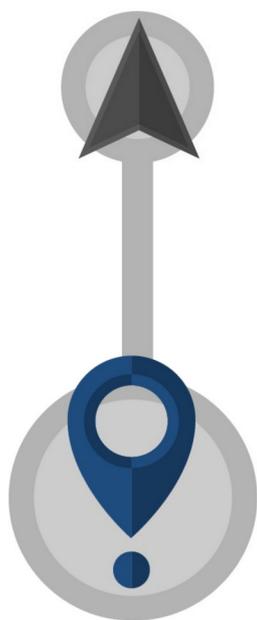
Compreendo o educar como ação que se descortina nas mais diversas instâncias de nosso estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, desde as esferas mais institucionais e formais como a Família, a Escola, as Igrejas, as Associações, as ONGs etc., às esferas mais aleatórias e informais nos influxos do co-existir cotidiano. (ARAÚJO, 2008, p. 189).

Nesses primeiros passos, gostaria de contar como iniciou minha formação acadêmica em Dança. Mas, diante desta epígrafe, em que Araújo (2008) nos relata que compreende o ato de educar nas mais diversas instâncias de nosso estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, não posso ocultar uma informação preciosa: minha paixão pela Dança iniciou ainda na infância. E, diferentemente da maioria das meninas da minha idade, eu não me encantei pela Dança através das imagens de ballet, nem mesmo através dos bailes que apareciam nos contos de fadas do cinema de animação. Minha paixão pela dança começou por influência da minha avó paterna, Dináh.



**Figura 4** – Eu e minha vó Dináh (1995). Acervo particular.

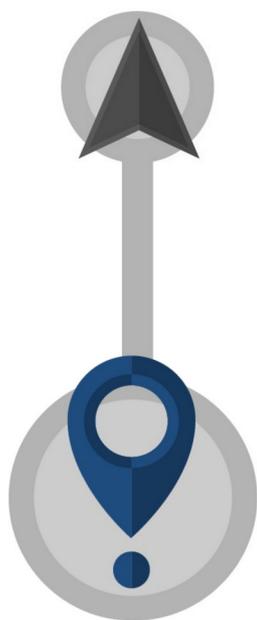
A “vó” Dináh era uma excelente contadora de histórias e teve uma grande influência na minha formação pessoal. Apesar de não morarmos juntas e, durante grande parte da vida, tenhamos morado em cidades distintas, minha convivência com ela foi muito rica. Lembro de acordar cedo na casa dela, sentindo um cheirinho de café com leite e ouvindo ela cantarolar na cozinha. A partir daquele momento, até o horário do almoço, a vó me contava histórias do tempo em que ela era mocinha e frequentava os bailes nos salões dos clubes sociais de Pelotas, onde dançava com muitos rapazes, mas não namorava ninguém. Ela me contava que, se estivesse namorando com alguém, não poderia acompanhar todos os pares que ela gostava de dançar. A



vó narrava as situações com uma riqueza de detalhes que eu podia enxergar os lugares, ouvir as conversas, passear entre os pares nos salões de baile projetados pela minha imaginação.

Durante muitos anos essa cena se repetiu em nossas vidas e as histórias eram sempre as mesmas e repetidas com fidelidade em cada detalhe. Ao longo dos anos de convivência com a vó, aprendi que o valor mais admirável de uma pessoa era saber dançar. Ela dizia para mim que a pessoa poderia ser rica, ou pobre, alta ou baixa, bonita ou feia, mas o que realmente importava é que ela soubesse dançar. A frase mais marcante da minha vó Dináh certamente era: “Era feio que é um horror, mas dançava que era uma beleza!”. Ela julgava a beleza das pessoas através da Dança. Minha vó se autoafirmava através da dança, se empoderava e usufruía de suas pequenas liberdades. Se relacionava com o mundo através da dança, em uma época em que não haviam muitas possibilidades para as mulheres serem donas de si. Essas histórias da minha vó ficaram gravadas em mim profundamente e ressoam na minha vida até hoje. Por causa dela eu comecei a observar as pessoas se movimentando, se deslocando, dançando.

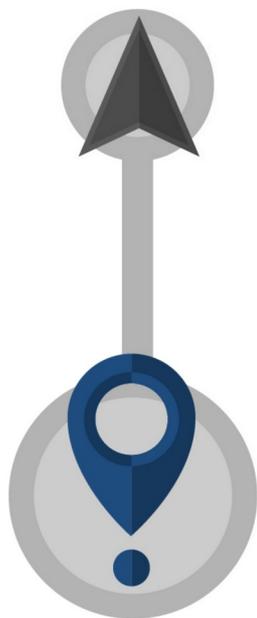
Lá em casa o movimento era levado a sério nas brincadeiras. Pode soar estranha essa expressão, mas era



o que realmente acontecia. Ver minha vó Dináh se deslocando entre uma peça e outra da casa, cantando e dançando, experimentando diferentes qualidades de movimento naquelas passadas de *“dois pra lá, dois pra cá”* era muito divertido. Ela dizia: - *“Vem imitando a vó, porque quando tu crescer, tu tens que saber!”* . Quando eu nasci, minha vó tinha 64 anos de idade, então quando eu tinha 5 anos, a imagem que eu tinha dela era de uma super velhinha dançarina. As questões de desequilíbrio, comuns na terceira idade, deixavam os movimentos dela ainda mais engraçados e difíceis de serem imitados.

Não só a vó estimulava a gente com movimentos. Meus pais também influenciaram muito o meu gosto pela Dança. As marcações na caminhada, as palmas e pulos nos diferentes tempos dos compassos musicais eram estimuladas pelo meu pai, que além de músico era um excelente dançarino.

Meu pai, que também era intérprete e presidente de Escola de Samba, cantava para a gente sambar na sala de casa e nos levava aos ensaios da escola, ocasiões em que dançávamos e nos divertíamos muito.



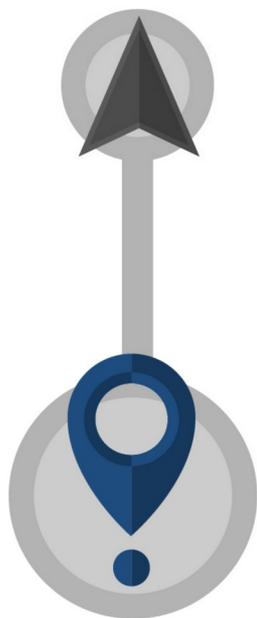
**Figura 5** – Meus pais, Carminha e Tuca (1983). Acervo particular.

Minha mãe, que era prenda de CTG, ginasta e baliza, nos ensinava a dar cambalhotas, fazer saltos e aberturas de uma forma muito lúdica e informal. Ela que era, também, professora de Arte, figurinista, aderecista; sempre fez questão de nos colocar em escolas de Dança, nos levar a museus, cinemas, teatros, recitais, entre outros. Sempre fomos muito estimuladas para o mundo das Artes, tanto as eruditas, quanto as populares.

Tínhamos um peça bem ampla no pátio de casa que usávamos para brincar. Lá montávamos coreografias e encenações, que eram dirigidas pela Janaína, minha irmã mais velha, que colocava além de mim, nossas primas e vários vizinhos no elenco. A Janaína fazia ballet desde os três anos de idade no Ballet Caringi<sup>4</sup> e, quando

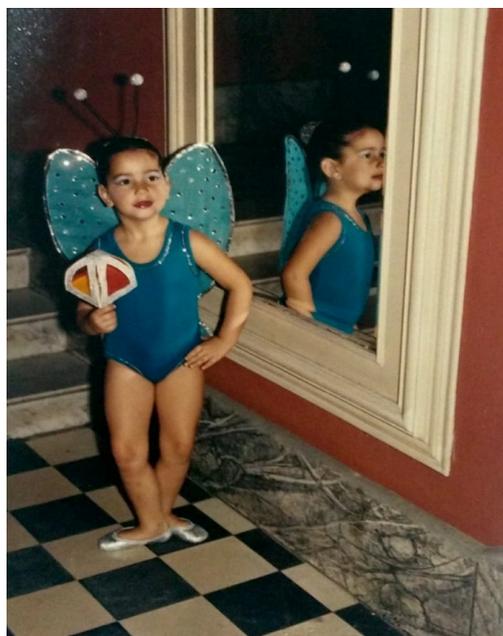
---

<sup>4</sup> Escola de Ballet de Antônia Caringi de Aquino, que funcionou por quase trinta anos na cidade de Pelotas e produziu diversos espetáculos com



eu tinha uns quatro ou cinco anos, ingressei no curso de ballet na mesma escola. Nunca fui tão disciplinada nas aulas de ballet quanto a Janaína. Meus maiores interesses nas aulas de ballet eram me pendurar na barra e, no intervalo entre um exercício e outro, descobrir como executar os passos aprendidos em aula correndo pela sala ou rolando pelo chão.

A disciplina necessária para o aperfeiçoamento técnico do ballet não me faziam sentir nas aulas o prazer que eu sentia ao dançar livre em casa, ou na Escola de Samba. Eu associava apenas as aulas de ballet que eu tinha na escola à uma prática legítima de Dança e, sob essa perspectiva, eu comecei a achar que a Dança era muito formal e pouco interessante.



**Figura 6** – Primeira apresentação com o Ballet Caringi (1986). Acervo particular.

---

participações de coreógrafos de renome internacional, de bailarinos do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e participação da Orquestra da OSPA.

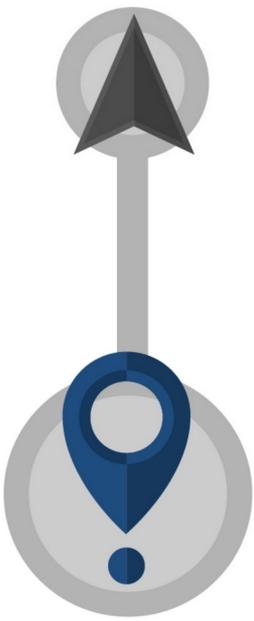
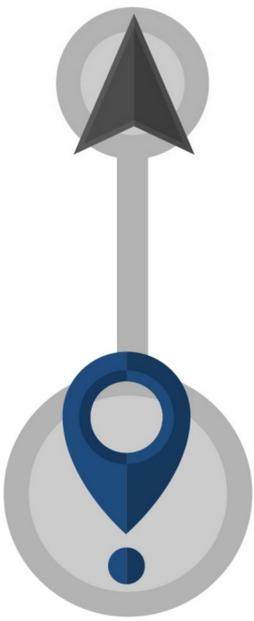


Figura 7 – Baile de Carnaval no Clube Diamantinos (1986) . Acervo particular.

Essa minha visão começou a se modificar quando a escola ofereceu o curso de Sapateado Americano, onde podíamos explorar outros padrões de movimento, além de explorar a musicalidade. Praticando essa modalidade eu entendi que existiam outros tipos de Dança desenvolvidos em escolas e academias de Dança.

As práticas em escolas e/ou grupos de Dança que participei ao longo do meu percurso, não consegui, a exemplo de minha vó, estabelecer uma relação tão próxima e poderosa com a Dança. A lógica de funcionamento da escola e dos grupos de Dança, muito embora tenham me proporcionado um repertório artístico e cultural muito rico, não me permitiu sentir/viver a Dança de modo pleno. Foi na universidade que eu entendi que o corpo na Dança criava sentido, fazia sentir/



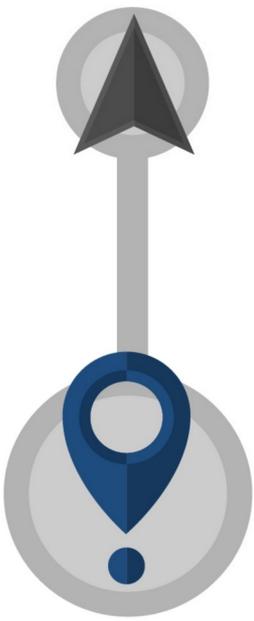
refletir, (re)significava questões emocionais, históricas, sociais, culturais e políticas, dando voz a um corpo cidadão. A experiência com a Dança na universidade, com os colegas e professores, transformou meu modo de ver/sentir/agir no mundo. Essa tomada de consciência foi importante, pois:

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro. (JOSSO, 2020, p. 45).

O primeiro contato com a Dança na universidade se deu quando, em pleno período letivo, fui visitar minha irmã Janaína, que já era acadêmica, desde o ano de 1999, do curso superior de Dança<sup>5</sup> da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Durante minha estadia em Cruz Alta pude assistir, junto com a Janaína, uma aula da disciplina de Composição Coreográfica. Saí de lá completamente encantada e, por influência direta da minha irmã, prestei vestibular naquele ano e ingressei na quinta turma do curso de Dança da UNICRUZ. Minha formação acadêmica em Dança iniciou-se, então, no ano de 2002.

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre a história do curso de Dança da UNICRUZ, vide Hoffmann (2015).

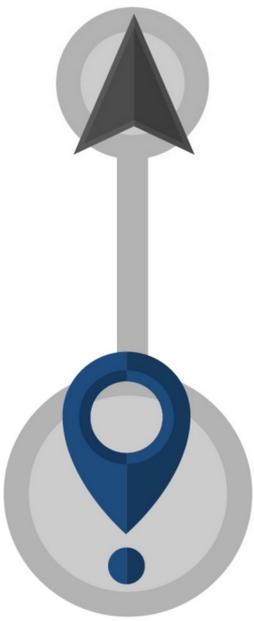


Quando cheguei na universidade já existia uma companhia de Dança, que havia sido fundada pela Janaína, juntamente com outros colegas de curso. A Cia. de Dança da UNICRUZ produzia coreografias de Dança Contemporânea, participava de eventos, festivais e auxiliava na divulgação do curso de Dança pelas cidades do Rio Grande do Sul.



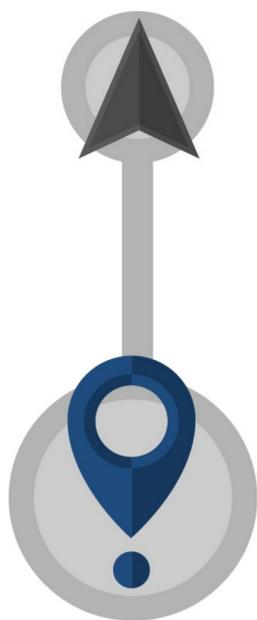
Figura 8 – Apresentação da Cia. De Dança da UNICRUZ (2001). Acervo particular.

Nesses primeiros passos da minha caminhada na universidade, fiquei impactada pela ideia de pensar a Dança enquanto área de conhecimento e produtora de saber científico. Na época, esse pensamento ainda era muito distante da minha vivência em Dança, que sempre foi em espaços não-formais, pautada exclusivamente pela reprodução de passos codificados e movimentos pré-determinados, sem muito espaço para o improvisado, para a experimentação, para construção de conhecimento e criação. A oportunidade de pensar a Dança abriu a porta



para um caminho cheio de possibilidades e sem volta. Minha visão sobre Dança mudou efetivamente depois do contato, não somente com a estrutura do curso de Dança, mas também com os colegas, com os professores, com a comunidade em geral e com a vivência cultural que a cidade nos proporcionava.

O curso de Dança da UNICRUZ foi um reduto formativo muito importante para a Dança em nosso Estado. De lá saíram vários professores, pesquisadores e artistas que atuam e ajudam a consolidar a Dança brasileira em território nacional e internacional. No período em que estive no curso de Dança em Cruz Alta, aprendi através do movimento corporal, da expressividade e das diversas experimentações artísticas, a me relacionar com o mundo como um sujeito ativo nas trocas que, a partir dali, se estabeleceram. A educação estética e as experiências artísticas e cinestésicas que o curso de Dança oportunizava aos alunos, me fizeram consciente da minha inteireza, modificando completamente o meu modo de ser/estar no mundo. Além disso, as vivências na extensão do curso de Dança, me proporcionaram uma ampla experiência nas áreas de produção e organização de eventos, iluminação cênica, figurinos, maquiagem, cenografia, entre outras.

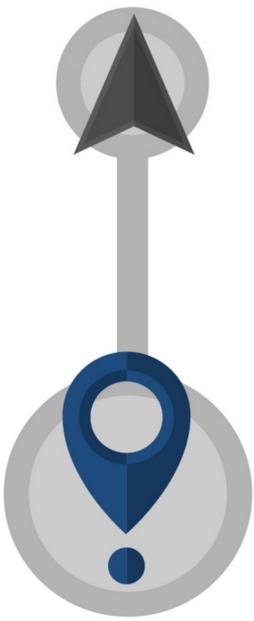


Dentre as experiências artísticas que o curso de Dança da UNICRUZ proporcionou aos alunos, dois eventos foram de suma importância para minha constituição como professora-artista. O primeiro é o *Dança Cruz Alta*, que era organizado pelos alunos, professores e voluntários do curso, durante a semana acadêmica, e trazia professores, palestrantes e artistas que eram destaques na área da Dança, do país e do exterior, para uma semana de atividades artísticas e educativas. O segundo é o *FIFCA - Festival Internacional de Folclore de Cruz Alta*, que era realizado em parceria com o Grupo de Danças Chaleira Preta, e trazia grupos folclóricos de diversos países do mundo para uma série de apresentações artísticas em Cruz Alta e região.

Após meu envolvimento com o *FIFCA*, o desejo de pesquisar sobre o folclore nacional e as diversas culturas do mundo ficou latente. Prova disso foi a criação de uma companhia de danças, a Abambaé Companhias de Danças Brasileiras<sup>6</sup>, que fundei juntamente com minha irmã Janaína Jorge e com os amigos Thiago Amorim,

---

<sup>6</sup> A Abambaé foi fundada no ano de 2005, na cidade de Cruz Alta-RS. Atualmente está situada na cidade de Pelotas-RS e já representou nosso país em diversos festivais de folclore no Brasil e no exterior. A companhia, hoje com dezesseis anos de história, permanece atuando em duas frentes de trabalho: a primeira na área artística - produzindo espetáculos e diversas obras coreográficas; a segunda na área da educação - ministrando oficinas de folclore e danças brasileiras para professores e alunos nas escolas de Educação Básica e, também, apresentando espetáculos visando a formação de público para a Dança. Para maiores informações sobre a companhia é só seguir @abambaebrazil nas redes sociais.

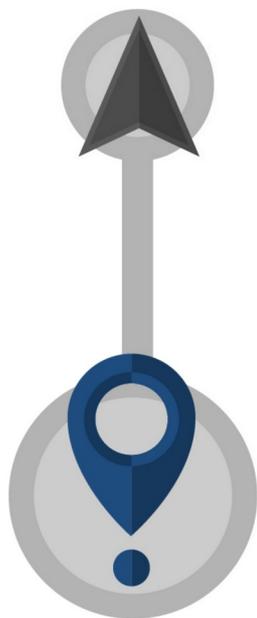


Stefanie Pretto e Igor Pretto (todos egressos do curso de Dança da UNICRUZ). A Abambaé é a parte mais relevante da minha vida de artista. Na companhia atuei como diretora, coreógrafa, bailarina, ensaiadora, figurinista, cenógrafa e iluminadora. Entre as apresentações na rua, nas escolas, nos festivais nacionais e internacionais de folclore aprendi, junto com meus colegas de companhia, que a Dança pode (e deve) ocupar diferentes espaços e atingir diferentes públicos.



**Figura 9** – Apresentação da Abambaé no VI FIFCA (2006). Acervo particular.

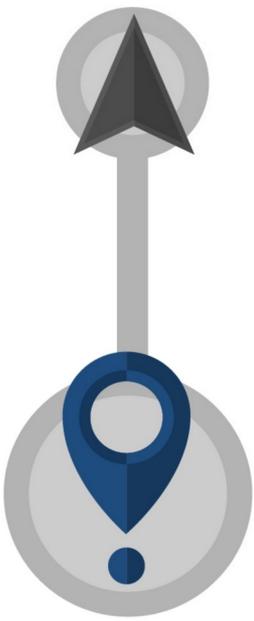
Minha formação superior em Dança, que já havia sido entrecortada e atravessada por diversos fatores, não se encerrou no curso de Cruz Alta. A dificuldade de me manter em uma universidade privada e, ao mesmo tempo, sustentar uma vida longe de casa, me impossibilitaram de concluir o curso, mesmo estando entre o sexto e o sétimo semestre. Faltando aproximadamente um ano para a conclusão, precisei



abandonar o curso em 2007. Independentemente desse desvio de percurso, a passagem pelo curso de Dança da UNICRUZ foi muito forte e enriquecedora para minha formação.

Os momentos que foram vivenciadas naquele espaço/tempo são até difíceis de serem explicadas; só quem viveu aquele curso tão especial compreenderá esse sentimento. Como o curso de Dança da UNICRUZ era um dos poucos cursos existentes no Brasil e o primeiro a funcionar no Rio Grande do Sul na época, tivemos contato com profissionais super conceituados no meio artístico e acadêmico, de diversos segmentos da Dança do Brasil e do exterior, através de disciplinas regulares do curso, seminários, cursos livres, workshops, oficinas, semanas acadêmicas, entre outros eventos.

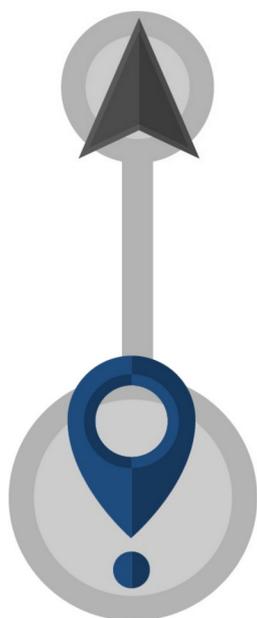
Artistas e professores como Mário Nascimento, Paulo Caldas, Paulo Guimarães, Daggi Dornelles, Sylvie Fortin, Octávio Nassur, Luciana Paludo, Cibele Sastre, Carmen Hoffmann, Gustavo Côrtes, Daniel Vangelis, entre tantos outros mestres deixaram sua marca no curso, dividiram e multiplicaram seu conhecimento por lá. Toda essa vivência contribuiu fortemente para meu desenvolvimento artístico, um dos elementos que considero fundamental para ser arte-educadora; professora-artista; professora de Dança.



**Figura 10** – Formatura da 5ª turma de licenciados em Dança da UNICRUZ (2007). Acervo particular.

Contudo, no retorno à Pelotas, meu percurso formativo ganharia um novo fôlego no ano seguinte. Em 2008, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI<sup>7</sup>, a Universidade Federal de Pelotas – UFPel lançou o vestibular para o curso de licenciatura em Dança-Teatro que, depois de passar por adequações estruturais, passou a chamar-se Dança-Licenciatura. Vi ali uma grande oportunidade para concluir minha formação superior em Dança, uma vez que a UFPel é uma universidade pública, gratuita e está situada na minha cidade natal. A UFPel é de extrema importância para a cidade e sua história se entrelaça com a história de

<sup>7</sup> Não se tem a intenção aqui de aprofundar discussão sobre o REUNI, esse dado consta somente para fins de informação. Para saber mais acesse: <http://reuni.mec.gov.br/>.

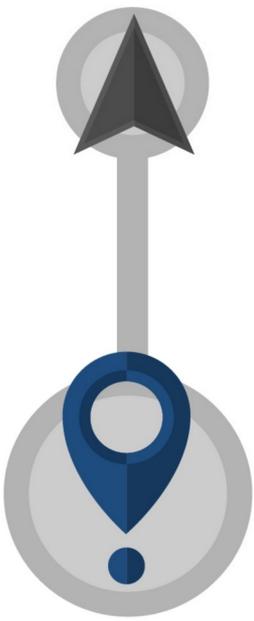


Pelotas. Além de ser um polo científico, tendo diversas pesquisas produzidas aqui citadas mundialmente, ela mantém um dos hospitais públicos mais importantes para a comunidade regional, ocupa e conserva diversos prédios pertencentes ao patrimônio arquitetônico de Pelotas, além, é claro, de formar profissionais de excelência em diversas áreas do conhecimento.

Após a aprovação no vestibular no ano de 2008, ingressei na primeira turma do curso que me ofertaria nos anos seguintes, além da vivência artística, uma bagagem pedagógica de valor inestimável. Foi no curso de Dança da UFPel que meu olhar se voltou para a área da educação; também foi onde tive as experiências pedagógicas mais significativas durante a formação.

Durante o curso de Dança da UFPel, pude participar, enquanto discente, da Comissão de Estudos de Readequação do Currículo (vide anexo A). Ser membro desta comissão foi importante para tomar consciência de meu processo formativo e ampliar o olhar reflexivo para o percurso que eu estava trilhando.

Como em todo curso novo, os projetos de extensão tiveram vital importância, pois foram preenchendo as lacunas entre a criação de uma disciplina e outra, entre a chegada de um professor e outro, tornando o meu percurso formativo amplo e diverso.



**Figura 11** – Aula prática da 1ª turma de alunos do curso de Dança da UFPel (2009). Acervo particular.

Participei como bolsista nos dois primeiros projetos de extensão do curso: O grupo Tatá de Dança-Teatro, coordenado pela professora Maria Falkembach, onde atuei como intérprete-criadora no espetáculo Tatá Dança Simões; e o projeto MóBILE de Dança, onde atuei como monitora e tinha a coordenação da professora Luciana Cesconeto, no qual os acadêmicos ministravam aulas de Dança para a comunidade universitária.

Entre as ações extensionistas que aconteceram nos anos iniciais do curso de Dança estava a Mostra Cena e Som, coordenada pela professora do curso de Teatro da UFPel, Marina Oliveira. O projeto apresentava montagens dos alunos dos cursos de Dança e Teatro, juntamente com recitais dos alunos do curso de Música da UFPel, ao final de cada semestre. As montagens e recitais estavam, geralmente, ligadas às disciplinas cursadas nos respectivos semestres e eram uma oportunidade ímpar

de fruição e de troca de experiências entre os acadêmicos destes cursos de graduação.



Figura 12 – Atividade da disciplina de montagem de espetáculo na mostra Cena e Som da UFPel (2011). Acervo particular.

O curso de Dança da UFPel sempre teve uma vocação extensionista. Vários projetos e ações se desenvolveram ao longo dos anos, como: Coreolab, Nufolk, Dia Internacional da Dança de Pelotas, Caminhos da Dança na Rua, entre tantos outros. Essa particularidade do curso fez com que, desde o primeiro semestre até o último, nós tivéssemos vivências singulares com a comunidade.

A extensão no curso de Dança da UFPel constitui uma parte importantíssima da minha formação, não somente pela quantidade significativa de oficinas e

workshop que eu ministrei, ou participei, mas pela quantidade de eventos que participei, organizei, planejei.

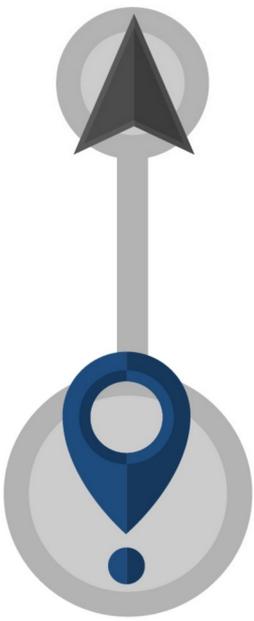


Figura 13 – Alunos e professores extensionistas do NUFOLK – UFPel (2017).  
Acervo particular.

No ano de 2012, com a contribuição efetiva de muitos mestres, concluí o curso de licenciatura em Dança na UFPel. A partir dessas experiências distintas vividas no meu percurso formativo, compreendi que a Dança modificou o meu modo de ser/estar no mundo, bem como minha forma de agir sobre ele. Minha formação artística me permitiu enxergar o corpo e a Dança como ponte/ligação entre as coisas do mundo e a produção de sentido/conhecimento; minha formação pedagógica me

fez perceber as questões do corpo e da Dança dentro do ambiente escolar.



**Figura 14** – Professores e formandas da 1ª turma do curso de Dança-Licenciatura da UFPel(2012). Acervo particular.

Saí da graduação com um pé no chão e o outro no sonho, desejando intermediar as relações entre Corpo-Dança-Escola e proporcionar pequenas transformações no contexto escolar/social.

## SEGUNDA PARADA

### Corpo-Dança/ Dança-Escola

E na escola, ah! A escola... Neste laboratório de múmias de cera, onde nosso corpo é transformado numa gigantesca e ágil tartaruga, há medo de tudo e de todos, desconfia-se de tudo e de todos. (SOARES, 2009, p. 30).

Ao longo da história, a escola se tornou abrigo para a tradição do pensamento cartesiano, que dissocia razão e emoção, corpo e mente. Partindo deste pressuposto, seria quase impossível imaginar uma educação que levasse em conta as experiências sensíveis/ táteis/ corporais no processo de ensino-aprendizagem. O pensamento cristalizado de que há uma separação “natural” entre o inteligível e o sensível, pode ser uma das questões que tornam a ação do corpo tão tolhida dentro do ambiente escolar, e por consequência, pode influenciar uma postura que convoca a “imobilidade” ou o “enraizamento” dos corpos nas suas classes.

Enraizada (...), foi assim que eu me senti na maioria dos anos que passei na escola e foi isso que percebi ao observar os corpos dos meus alunos em sala de aula. Compreendi naquele momento que, apesar de ter estado afastada daquele ambiente por muitos anos, pouca coisa





tinha mudado na relação corpo-escola. A partir desta minha constatação, senti a necessidade de buscar uma literatura que me auxiliasse a compreender melhor as questões do corpo com a escola e da escola com o corpo.

João Batista Freire (1997) salienta que, de maneira geral, a escola vem tratando os alunos como seres com grandes “cabeças vazias” , que vão à escola para preenchê-las de alguma forma, a exemplo da educação bancária, da qual se refere Paulo Freire (1983). A negação do corpo na escola pode desencadear inúmeras ações disciplinares<sup>8</sup> (não foi à toa que, quase sempre, fui considerada uma aluna indisciplinada).

Corpos inquietos, à beira de uma revolução corporal. Com tantas regras para o não-movimento, os alunos (assim como eu) acabaram tendo usurpados alguns de seus momentos mais significativos de interagirem com o mundo. Segundo os estudos de Piaget (1969), o corpo é agente ativo na construção dos saberes. Por meio dele, conhecemos o mundo, podemos explorá-lo e senti-lo e através de nossas experiências é possível desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Piaget não aborda a categoria corpo, mas fala em seus estudos

---

<sup>8</sup> Segundo Foucault (2007), disciplina é um conjunto de regulamentos que controlam e corrigem as operações corporais, impondo ao corpo uma relação de docilidade-utilidade.



que é por meio da ação que se constrói o conhecimento. De acordo com Fernández (1991, p. 59), “desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo” .

O corpo tem um importante papel no processo de aprendizagem e na comunicação humana, pois é *com ele*<sup>9</sup> que nos relacionamos com o mundo. Acredito que o corpo, por si só, seja um elemento pré-expressivo, e “é nesse sentido que nosso corpo é comparável a uma obra de arte. Ele é um nó de significações vivas [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 210).

(Re)descobrir-se, (re)conhecer-se, relacionar-se corporalmente, de modo consciente, com o espaço e interagir com o ambiente e com os outros, são experiências que podem contribuir para o nosso pleno desenvolvimento. Fernández (1991) salienta que o corpo é de fundamental importância para a ação pedagógica, mas a escola, segundo ela, “apela” somente para o cérebro. A autora ressalta que “ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos, a quem, não se permite expandir-se, provar-se, incluir todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 63).

---

<sup>9</sup> Figueiredo (2009), refletindo sobre as teorias de Merleau-Ponty, ressalta que nós não *temos* um corpo e, sim, *somos* um corpo.



Figura 15 – Alunos da EEM. Cel. Pedro Osório, assistindo ao Show de Talentos na escola (2019). Acervo particular.

Segundo Laban<sup>10</sup> (1990) é fundamental que o educando possa vivenciar experiências que o instiguem à apropriação de seus movimentos, dos movimentos dos outros e, durante estes processos exploratórios<sup>11</sup>, perceber as relações entre corpo, espaço e aprendizagem, tornando-se um ser mais criativo, observador e crítico, podendo construir, assim, o seu conhecimento. Estes processos exploratórios fazem parte do universo de descobertas e aprendizagem dos alunos, ocorrendo, muitas vezes, de maneira “desordenada”, aos olhos da escola. De acordo com teorias e pesquisas realizadas no âmbito da educação, pesquisadores

<sup>10</sup> Rudolf Von Laban foi bailarino, coreógrafo e um dos mais reconhecidos teóricos da Dança. Sua obra influencia diversas abordagens contemporâneas no ensino da Dança.

<sup>11</sup> Processos exploratórios que visam, pelas experiências corporais, a construção do conhecimento (LABAN, 1978).

apontam há algum tempo, para a importância do movimento no desenvolvimento humano:

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estarão ligadas à necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre com a maioria dos adultos), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual fluente e expressivo. (BRASIL, 1997, p. 67)



É compreensível que, ao ingressar na escola, os alunos tenham dificuldades de adaptação, uma vez que saem subitamente de um “mundo” próprio e do convívio familiar que se organiza de modo peculiar, e que lhe possibilita algumas experiências motoras e lúdicas específicas, para serem inseridos em outro “mundo” que associa, geralmente, disciplina a não-movimento. Freire (1997) e Figueiredo (2009) ressaltam a importância de uma perspectiva cuidadosa com relação a este “rompimento” cultura familiar x cultura escolar.

Propostas curriculares norteadoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, orientam que durante o Ensino Fundamental, esta “bagagem” dos

alunos deveria ser levada em consideração e trabalhada de uma maneira construtiva dentro do espaço escolar. Nesta perspectiva, este “rompimento” ao qual se referem os autores, não seria tão traumático:

Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarrada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. (FREIRE, 1997, p. 12)

Se analisarmos a preocupação da escola em relação ao trabalho com as questões corporais, veremos que, de um modo geral e em larga escala, esta está mais alicerçada sobre as questões disciplinares do que sobre as questões de desenvolvimento e construção de novos saberes.

Para Foucault (2007), quanto mais disciplinado for o corpo, mais controle se tem sobre ele, e muitas vezes, a escola tem organizado suas práticas sob esta perspectiva “do controle” . Também nos diz Foucault (2007, p. 119), que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” , mas para que queremos corpos assim



na escola? Corpos que são, em várias situações, incapazes de resolver problemas, de refletir, de fazer relações, de criticar, de criar, de inovar e de construir conhecimento. O movimento dentro da escola, muitas vezes, serve como “premiação” e/ou “punição”. Aluno disciplinado, quieto, obediente, merece o “prêmio” de participar do recreio, das aulas de Educação Física, das aulas de Dança (quando há) e de outras atividades que privilegiam o movimento. Alunos indisciplinados, em geral, não têm a mesma sorte.



**Figura 16** – Alunos da EEEM. Cel. Pedro Osório, trabalhando em diferentes perspectivas (2019). Acervo particular.

Contudo, cabe salientar que não se faz aqui uma apologia à desordem e a “indisciplina”, segundo os conceitos de Foucault (2007). Mas é preciso que não se confunda os processos exploratórios corporais com



“balbúrdia”<sup>12</sup>. Estes processos podem ser colocados como fator importante para o desenvolvimento e para a construção de conhecimento.

Vale ressaltar que “durante o aprendizado, há momentos de imobilidade e de agitação. O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança” (FREIRE, 1997, p.13). Precisamos educar corpos conscientes, criando situações de ensino-aprendizagem que possam lhes possibilitar experiências de ação, reflexão e transformação.

Através do corpo é que nos percebemos e percebemos o mundo. Segundo Merleau-Ponty (1999), “o visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos” (1999, p. 28). Sendo assim, apreendemos o mundo com um “olhar” sensível por meio de nossos sentidos, logo, por meio do nosso corpo. De acordo com Oliveira (2006), “a linguagem que manifesta a corporalidade<sup>13</sup> não é passível de ser apreendida plenamente nas formas textuais, orais, iconográficas, monumentais” (2006, p. 8). Através das nossas experiências corporais, apreendemos as coisas do mundo de modo tão subjetivo, individual e particular, que seria muito difícil compreender através de relatos o

<sup>12</sup> Referência ao termo utilizado em uma entrevista pelo Ex-ministro da Educação do Brasil, Abraham Weintraub, ao afirmar que estudantes universitários se dedicavam à bagunça no ambiente universitário, ao invés de se dedicarem às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

<sup>13</sup> Conceito apresentado pelo autor, vide Oliveira (2006).



que se dá, de fato, na experientiação, na exploração. E, é nesta perspectiva, que o estudo da corporeidade pode ser peça fundamental no processo de aprendizagem, justamente pelo fato destas experiências corporais serem, na maioria das vezes, singulares e indescritíveis. Se faz necessário olharmos para os corpos na escola de maneira ampla, visto que:

O que constitui clara indicação de que a educação centrada sobre faculdades humanas isoladas, como o intelecto ou a sensibilidade, só podem mesmo resultar em indivíduos dotados de um profundo e básico desequilíbrio: ao sensível e ao inteligível devem ser propiciadas condições equânimes de desenvolvimento, sob pena da produção de seres humanos arraigadamente desequilibrados, como soe acontecer nos dias em que vivemos (DUARTE JR., 2001, p. 169).

O desequilíbrio, como cita Duarte Jr. (2001), acaba privilegiando o campo inteligível, deixando, assim, o campo sensível totalmente à margem. Partindo deste pressuposto, podemos pensar em uma formação que contemple a educação dos sentidos sob o aspecto artístico-educativo, pois “a Arte vem abrir perspectivas para uma compreensão de mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 71).

Se a educação, ainda hoje, privilegia o campo inteligível e se os assuntos relacionados ao corpo ainda



são um tabu para a sociedade e para a família, não seria a escola o lugar ideal para a problematização das questões corporais? Na sociedade, bem como no ambiente familiar e escolar,

[...] o corpo é envolto de mistérios: muitas coisas que dizem respeito a eles são proibidas; não se fala e quase não se toca em determinadas partes do corpo. Reforçam-se os tabus que têm passado de geração em geração, sem que as maiorias dos educadores se preocupem em questioná-los em profundidade. (FIGUEIREDO, 2009, p. 20)

O professor tem um importante papel na educação destes corpos-pensantes-sensíveis dentro da sala de aula, desmistificando estes tabus do corpo, provocando reflexões de maneira natural. Os tabus não são as únicas marcas sociais que o corpo revela no ambiente escolar.



Figura 17 – Alunos da EEEM. Cel. Pedro Osório realizando exercícios de sensibilização (2019). Acervo particular.



De acordo com Corrêa (2016),

Na aula de artes na escola, especialmente na dança, é possível notar as marcas da escola nas atitudes e nos corpos dos participantes. No corpo da criança percebe-se, por exemplo, sintomas do poder centralizado na figura do professor, do automatismo de movimentos, da espera de respostas como “certo” e “errado”, das horas que se fica sentado em sala de aula. (2016, p. 102).

Isto significa que o ambiente escolar e seu sistema organizacional acabam imprimindo nos corpos registros comportamentais que moldam e automatizam nossos movimentos e que nos impedem, muitas vezes, de criar, pensar, reinventar. É aí que se apresenta a importância da Dança na Educação Básica. Muitas questões importantes para a relação de ensino-aprendizagem podem surgir a partir da ampliação do trabalho corporal dentro da sala de aula e, certamente, a construção de conhecimento é uma das principais.

De acordo com Setenta (2008),

Quando se entende que a razão não está fora do corpo, entende-se também que os pensamentos não ocorrem sobre fenômenos fora do corpo, em um mundo externo e objetivo sobre os quais o corpo deve se debruçar. (2008, p.55).

A Dança é a linguagem da área de Arte que pode trabalhar o corpo e o movimento com um olhar próprio e sensível, contribuindo para a “[...] educação do ser

humano, educando indivíduos capazes de criar pensando, críticos e possibilitando uma compreensão de mundo de forma diferenciada” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 72).

Dentro deste contexto, cabe salientar a importância do ensino de Dança na escola, para uma educação que valorize o aprendizado sensível e que busque desenvolver alunos, corpos-pensantes-sensíveis, de forma integral.

É nesse lugar que identifico uma das potencialidades do meu fazer docente. Fazer sentir/reconhecer/viver o corpo e contribuir para uma reconfiguração do modo de ser/estar dos meus alunos no ambiente escolar e no mundo. Fazer com que eles se reconheçam enquanto cidadãos, se sintam pertencentes à comunidade em que vivem e, principalmente, se percebam enquanto sujeitos ativos na (re)construção e (trans)formação da nossa cultura, pois:

Não consigo me afastar da perspectiva de que transformar ainda é – se não mais uma “palavra de ordem” , “uma bandeira” , uma utopia - , uma busca necessária por diálogos, por possibilidades de convivência mais justas e éticas nos dias atuais. A educação, a meu ver, ainda tem o papel de transformar no entrelaçamento de seus sentidos contemporâneos. (MARQUES, 2010, p. 135).

Pensando na ideia de uma educação transformadora, que Marques (2010) se refere, fiquei me





questionando sobre os motivos pelos quais as pessoas, de um modo geral, não conseguem enxergar a Dança como produtora de conhecimento e como agente de transformação na educação escolar. Nesta pesquisa/percurso não há a intenção de inferiorizar a Dança no espaço não-formal. Acontece que, durante muito tempo, a relação de ensino e aprendizagem de Dança no espaço não-formal (salvo algumas exceções) baseava-se na cópia e na repetição de movimentos, com o objetivo de criar uma obra para ser apresentada nos espetáculos de final de ano. Isso geralmente acontecia sem uma reflexão sobre a prática e o ensino de Dança, as abordagens metodológicas e a prática docente como um todo. Foi essa concepção de Dança que acabou se consolidando, também, nas escolas de ensino formal; uma visão utilitária sobre a prática de Dança na educação escolar. Strazzacappa e Morandi falam sobre esta relação da escola com a Dança e relatam que:

A dança era também utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo, por parte das escolas, a intenção de promover seu ensino, mas sim de utilizá-la como forma de distração e compensação, para disciplinas intelectuais, ou de ilustração de conteúdos de outras áreas. (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 83).

É notório que esta relação entre Dança e escola vem se modificando há alguns anos. Percebo que o



aumento das pesquisas em Dança, realizadas majoritariamente nos cursos de graduação em Dança, em diversas universidades do país, tem contribuído muito para uma mudança expressiva no entendimento sobre a área da Dança. Acredito que é em função do trabalho feito nas universidades que a Dança tem sido entendida, cada vez mais, como linguagem<sup>14</sup>.

É preciso, então, que os estudos feitos no ambiente universitário alcancem os ambientes educativos onde a Dança está inserida, tanto no ensino formal, quanto no ensino não-formal, pois não é qualquer prática de Dança que é capaz de promover aos alunos a fluência e a ramificação do “potencial transformador da Dança” (MARQUES, 2010, p. 102).



**Figura 18** – Apresentação de Dança no Show de Talentos da EEEM. Cel. Pedro Osório (2019). Acervo particular.

<sup>14</sup> “A linguagem é um sistema de signos que permite a produção de significados.” (MARQUES, 2010, p. 102).

Dança é linguagem. Ao dizer isso me embaso no pensamento de Marques e Brazil (2014), que afirmam:

A linguagem – qualquer que seja – não espelha o mundo, não lhe copia ou representa, ela é uma ação sobre o mundo. A linguagem não apenas “nomeia”, mas, sobretudo, age sobre a realidade, cria realidades, é uma ação. A arte, compreendida como percepção e articulação de linguagem, portanto, tampouco espelha o mundo, ela é, isto sim, ação sobre ele. Nesse sentido, a arte, compreendida como linguagem artística – e não somente como repertório – tem o potencial de agir sobre o mundo.” (2014, p. 137).

Isto quer dizer que não basta, no ambiente escolar ou fora dele, ensinar passos de Dança para os alunos reproduzirem. Não basta criarmos coreografias que serão dançadas em datas específicas do calendário escolar e depois esquecidas como se nunca tivessem existido naquele espaço/tempo.



Figura 19 – Apresentação de Dança no Show de Talentos da EEEM. Cel. Pedro Osório (2019). Acervo particular.



O ensino de Dança pode fazer sentido, pode se relacionar com o contexto do aluno, pode produzir conhecimento e despertar um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo ao redor. É importante pensarmos que:

Se entendermos a arte como percepção e articulação da linguagem em situação escolar, estaremos aprendendo e ensinando estudantes a agir sobre o mundo de forma consciente, crítica e ética. Se entendermos arte apenas como um conjunto de repertórios a serem decorados, ao contrário, estaremos aprendendo e ensinando estudantes a contemplar passivamente o mundo, ser-lhe alheio e, fundamentalmente, a reproduzi-lo acriticamente. (MARQUES; BRAZIL, 2014, p.137).

Diante das colocações postas acima, gostaria de ressaltar a importância da formação específica para os profissionais que pretendem trabalhar (ou já trabalham) com a educação em Dança, para que, através de um trabalho responsável e comprometido, possibilite uma transformação não somente dos contextos em que vivem nossos alunos mas, também, da visão recreativa/utilitária da Dança que ainda se perpetua em nossa sociedade.

Muito embora, seja de conhecimento comum que a escola dá visibilidade para Dança apenas em momentos festivos, na maioria das vezes, não há aqui uma intenção de diminuição da importância da fruição no ambiente escolar. Pelo contrário; é de suma importância que haja



na escola espaços para que isso aconteça, não somente na intenção de formar público para a Dança, mas para contribuir para a ampliação de repertório artístico dos alunos. Consta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC que a fruição:

Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BRASIL, 2018, p. 195).

Desde que comecei a trabalhar na escola, busquei vincular meu fazer docente com meu fazer artístico. Procurei levar meu trabalho artístico para que meus alunos pudessem perceber que a Arte pode estar em qualquer parte e que todos podem/devem ter acesso a ela.



**Figura 20** – Apresentação de Abambaé Companhia de Danças Brasileiras (2017). Acervo particular.





Uma das ações realizadas na escola onde atuo que, sem dúvidas, me deixou orgulhosa foi de ter oportunizado o contato dos meus alunos com crianças/bailarinos/estudantes de diferentes países da América Latina. Esta ação foi possível devido a participação da Abambaé no 2º Festival Internacional de Folclore e Artes Populares de Pelotas - FIFAP<sup>15</sup>, evento que em de 2015 recebeu o projeto uruguaio “América Unida” (encontro internacional de danças folclóricas), que proporcionava o contato entre as crianças dos países/grupos participantes do evento.



**Figura 21** – Recepção dos bailarinos do FIFAP na EEEM. Cel. Pedro Osório (2015). Acervo particular.

<sup>15</sup> Festival internacional organizado em Pelotas, através da parceria entre a Universidade Federal de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense e a Prefeitura Municipal de Pelotas, o qual tem como grupo anfitrião a Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. <https://www.facebook.com/fifappelotas/>



Nesta ação, os alunos deveriam confeccionar bandeiras dos seus países de origem e colocar nelas informações sobre os hábitos, a culinária, as brincadeiras tradicionais, os costumes de seu país e, também, dados pessoais como: nome, idade, telefone, e-mail ou endereço para contato, ficando com os bailarinos do festival a incumbência de levar as bandeiras aos seus destinos. Meus alunos receberam bandeiras de crianças da Colômbia, Venezuela, México, Uruguai, Paraguai, Argentina, Peru, Chile e Bolívia. Alguns deles mantiveram contato com as crianças da América Latina, realizando o intercâmbio cultural e estreitando os laços de amizade entre os países.



**Figura 22** – Alunos consolidando o intercâmbio cultural através dos bailarinos integrantes do FIFAP(2015). Acervo particular.



Além disso, nessa mesma oportunidade, a escola ofereceu um almoço com comidas típicas do Rio Grande do Sul para receber os grupos internacionais na escola; atividade que envolveu toda a comunidade escolar. Os alunos também puderam assistir a apresentação que os grupos realizaram no pátio da escola, participaram de oficinas de danças venezuelanas e argentinas e ensinaram as danças brasileiras que aprenderam em aula para os bailarinos da Argentina e da Venezuela. Os alunos receberam, ainda, ingressos para assistirem ao espetáculo de gala juntamente com seus familiares.



Figura 23 – Apresentação do FIFAP na EEEM Cel. Pedro Osório (2015).  
Acervo particular.

Essa foi uma das experiências mais enriquecedoras para minha docência até aquele momento; não somente pela oportunidade de fruição das Danças típicas dos países participantes do festival, mas por toda a imersão



cultural que o momento propiciou. Além disso, foi uma oportunidade em que os alunos, e toda a comunidade escolar, puderam me ver não somente como professora, mas também como artista e agente cultural.

Essas vivências artísticas/estéticas proporcionaram um tipo de relação mais próxima, mais real, entre meus alunos e eu. Esta experiência foi, de fato, transformadora no meu fazer docente. Quando rememoro esses momentos, em que me sinto tão capaz de habitar o espaço da escola como professora de Dança, lembro imediatamente de como foi assustador assumir como regente de classe pela primeira vez.

No mesmo ano da minha formatura, mais precisamente catorze dias depois, ingressei na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul como professora de Dança concursada<sup>16</sup> no Componente Curricular Arte; a primeira licenciada em Dança a atuar como professora efetiva no magistério estadual. No dia da posse fui “armada” com todas as leis e pareceres que eu conhecia para poder comprovar que, para dar aulas de Arte na Educação Básica, o professor poderia ser licenciado em qualquer uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). Esta ideia não me ocorreu do nada. Muitos outros colegas já haviam

---

<sup>16</sup> Concurso Público do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul, regido pelo edital nº 01/2011.



passado por entraves deste tipo nos atos de posse de outros certames. Mas na minha posse, apesar do estranhamento das colegas da Secretaria Estadual de Educação ao examinarem os requisitos para investidura no cargo de professor de Arte no edital que regia o concurso, tudo ocorreu na mais perfeita ordem.

De lá para cá já se vão nove anos de magistério estadual. São nove anos de lutas que não cessam. Luta pelos direitos da nossa classe trabalhadora, por salário digno, pela garantia do direito dos meus alunos de terem acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade e, principalmente, pela manutenção do ensino de Arte na Educação Básica.

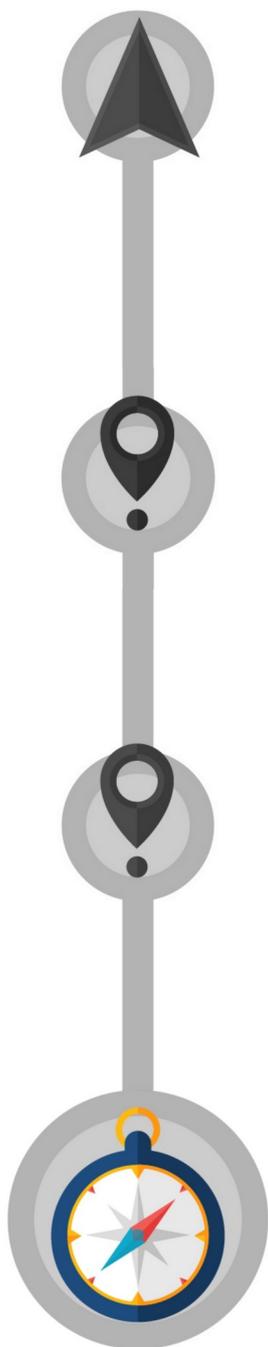
Luta, também, pelo respeito às características individuais de cada linguagem artística e pela autonomia da linguagem da Dança na educação escolar. Se houve algo que eu aprendi, ao trilhar esse percurso até aqui, foi ser persistente e focada num trabalho docente comprometido em contribuir com a consolidação profissional da área da Dança na escola. Até porque, essa é uma luta que parece nunca cessar.

## RECALCULANDO ROTA Contextos de Inserção

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. (BRASIL, 1997, p. 55).

Desde os anos 1980, quando as discussões sobre arte-educação se ampliaram no país, a formação polivalente dos professores de Arte foi muito questionada pelos profissionais do ensino formal e não-formal que atuavam na área. A discussão abrangia então, reflexões sobre as práticas de ensino destes educadores e sobre a impossibilidade de “domínio” das quatro linguagens da Arte a partir de uma formação generalista (BRASIL, 1997).

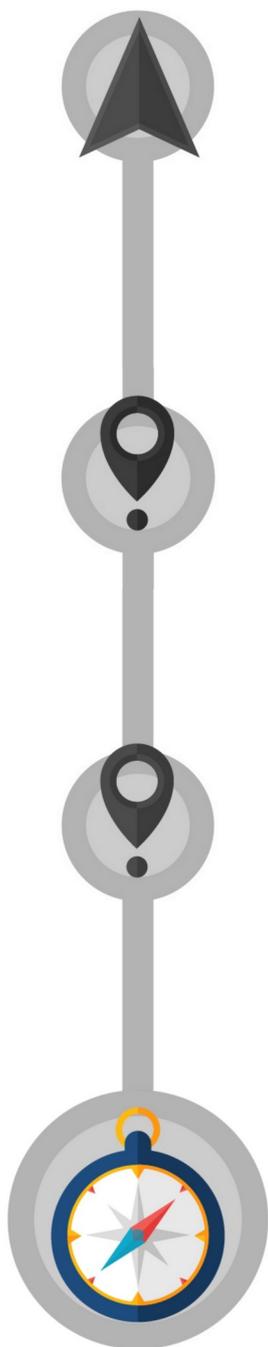
Historicamente a legislação brasileira tratou sobre as questões da Arte na educação de diferentes formas. Muito embora a intenção deste trabalho não seja fazer um estudo aprofundado na história da Arte na educação brasileira, é importante compreender, minimamente, o percurso que nos trouxe até aqui. A criação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, instituía a iniciação em



técnicas de artes aplicadas no Ensino Primário e atividades complementares de iniciação artística no Ensino de Grau Médio (BRASIL, 1961). Na promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou-se obrigatória a inclusão da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus, porém como atividade educativa e não como disciplina. Sobre a Lei 5.692/71, Strazzacappa e Morandi (2006) explicam que:

Quando a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 tornou a educação artística obrigatória nas escolas, trouxe uma proposta integradora das artes. Assim, qualquer atividade envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais era considerada pertinente, não necessitando de um aprofundamento das linguagens por parte dos profissionais dessa área. (2006, p. 82).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/96, que instituiu a Arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica e influenciou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, contribuiu para a consolidação da Arte enquanto área de conhecimento. Entretanto, do mesmo modo que nos anos 1980 a formação polivalente dos professores de Arte inquietou os coletivos de arte-educadores e o poder público, a ponto de serem criadas, posteriormente, leis e orientações curriculares para reestruturar a realidade da Arte na escola, atualmente uma das inquietações que motivam este estudo é a implementação da Lei nº

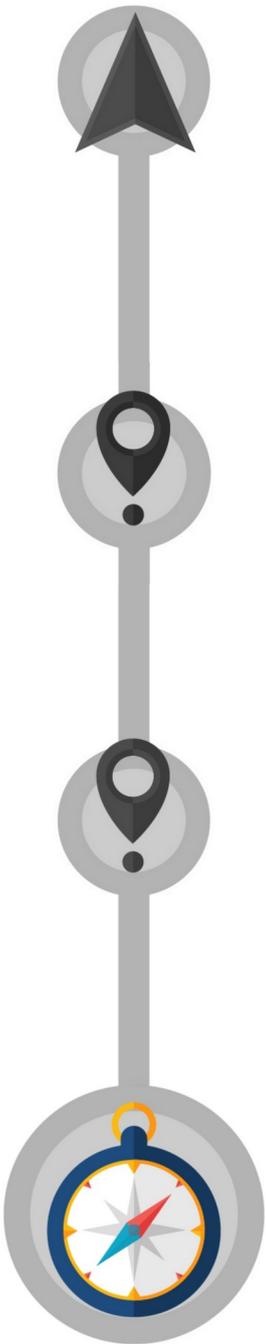


13.278/16, que altera o artigo 26 da LDB de 1996 e dá um prazo de cinco anos para que os estabelecimentos de ensino se adaptem e cumpram o que está estabelecido nesta alteração (BRASIL, 2016).



Figura 24 – Apresentação da Abambá na EEEF. Fernando Treptow (2016). Acervo particular.

Se pensarmos a partir de uma perspectiva histórica, a formação específica de professores nas diferentes linguagens da Arte e o processo de inserção destes profissionais nas escolas é muito recente. A adequação segue um processo lento; a implementação da nova lei e as características estruturais do trabalho prático dos professores de Arte, que já atuam na Educação Básica, acabam gerando interpretações distintas dessa nova legislação. Se por um lado contribui para uma perspectiva de valorização da Arte e suas respectivas linguagens na



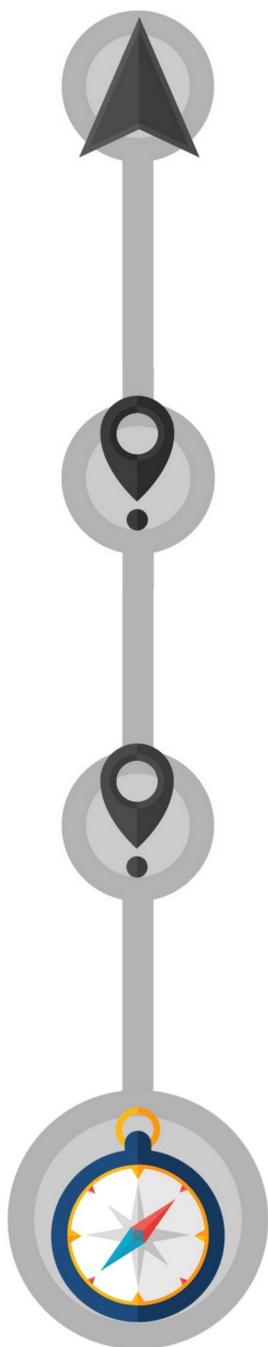
escola, por outro acabou atraindo o velho fantasma da polivalência.

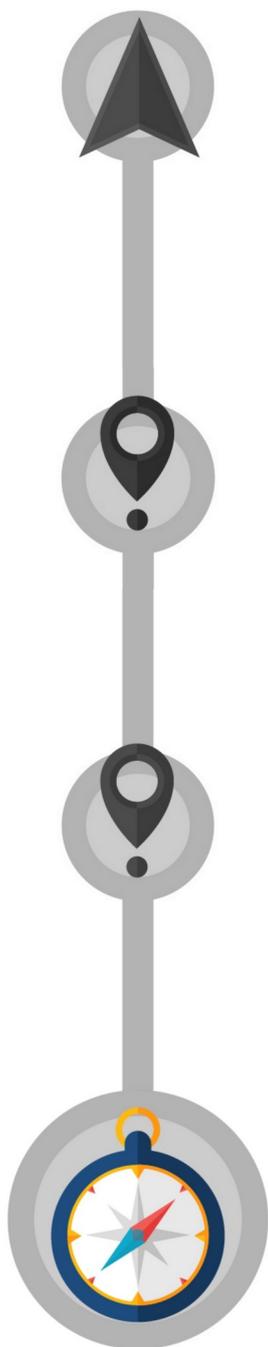
Como relatado no capítulo anterior, fui inserida no magistério estadual após a aprovação no concurso público realizado em 2011 (após anos sem haver concurso para professores da rede estadual de ensino do RS). O processo de inserção dos candidatos que tomaram posse do cargo na primeira leva de nomeações foi atípico, pois fomos empossados no final do ano letivo. Ao chegar na escola<sup>17</sup> fui recepcionada por umas das coordenadoras pedagógicas, que além de me mostrar as dependências da escola, me apresentou para as turmas e me explicou as rotinas pedagógicas daquele espaço. Ela comentou também que havia na escola uma professora de Artes Visuais que dividia sua carga horária entre a sala de aula e a coordenação pedagógica. Ao andar pelos corredores da escola, a coordenadora me explicava que, como já nos aproximávamos do fim do ano, não era necessário que eu elaborasse um plano de trabalho naquele momento; bastaria seguir o planejamento que estava em curso, feito pela professora de Artes Visuais que eu substituí, até o encerramento do ano letivo.

Ao entrarmos em uma das turmas, para as quais estava sendo apresentada, a primeira informação que

---

<sup>17</sup> Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, em Pelotas-RS.





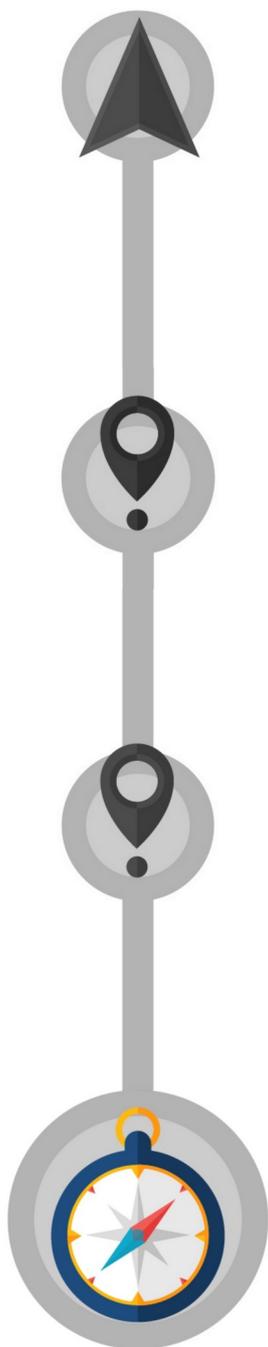
recebi dos alunos foi que eu era a terceira professora de Arte deles naquele ano letivo, devido a alta rotatividade dos professores em contrato emergencial nas escolas estaduais. Os alunos me perguntaram, de imediato, se os trabalhos que eles já haviam feito continuariam valendo para a avaliação daquele trimestre. prontamente respondi que sim e que eles não precisariam descartar os trabalhos. Eles então começaram a me entregar os trabalhos que haviam feito: eram mandalas impressas em papel sulfite, que eles coloriram de acordo com as instruções da antiga professora.

Depois disso só lembro de chegar em casa chorando e, por telefone, falar para minha mãe que nada daria certo. O motivo do meu lamento eram as instruções contidas nos trabalhos que haviam sido entregues pelos alunos para eu fazer as correções. As instruções eram as seguintes: *“Você deverá colorir a mandala com as cores análogas, observando o limite das linhas e contornos.”* . Entrei em desespero ao ter que corrigir o trabalho dos alunos sem fazer a mínima ideia do que eram cores análogas. Meu desespero ao telefone foi motivo de riso para minha mãe. Depois de rir muito ela tentou me tranquilizar, me explicou o que eram as cores análogas e me emprestou um material de estudo sobre as cores.

Depois desse episódio, fiquei horas debruçada sobre a teoria das cores, dando várias voltas imaginárias no círculo cromático para tentar achar um meio de relacionar os objetos de conhecimento que faziam parte daquele planejamento com a Dança. Me encontrei ali, entre os movimentos gerados a partir das sensações provocadas pelas cores quentes e frias; e na escolha das cores para criar diferentes ambientações com a iluminação cênica. Essa foi a primeira vez que eu precisei desenvolver conteúdos específicos de outra linguagem artística sob a ótica da Dança na escola.

Como esta escola é de grande porte, era necessário um número maior de professores de Arte para atender a quantidade de turmas. Nos anos seguintes tive a grata surpresa de receber outros colegas da Arte, que completaram a presença das quatro linguagens de Arte na escola. Naquela época conseguimos separar as linguagens artísticas por adiantamento, no Ensino Fundamental e Médio, e nossos planejamentos eram de acordo com nossa habilitação. Infelizmente esse cenário que eu considero ideal (as quatro linguagens de Arte presentes na escola) não durou muito tempo.

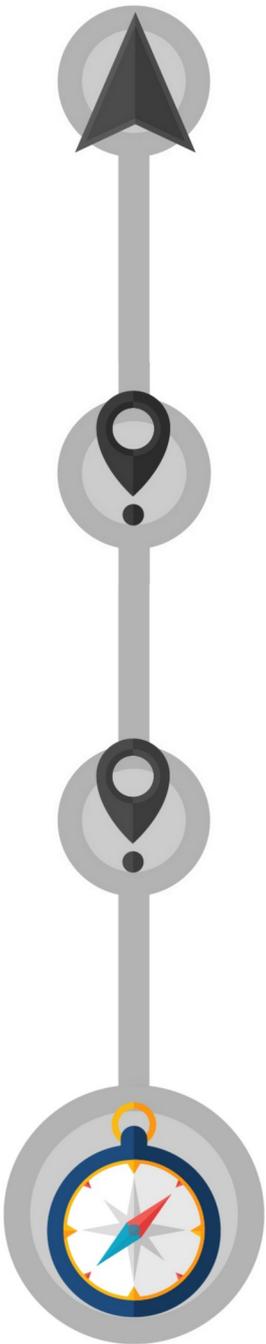
Em 2013 fui aprovada em um outro concurso público para o magistério estadual do RS. A novidade trazida pelo edital nº 01/2013 foi a separação de vagas



para as diferentes linguagens artísticas. Após a posse, fui designada para trabalhar em uma nova escola<sup>18</sup>, de porte médio, na qual eu era a única professora de Arte no meu turno de trabalho. Ao todo haviam três professoras de Arte na escola, uma no turno da manhã, uma à tarde e uma à noite. Ao chegar na escola recebi uma listagem de conteúdos de Arte, aprovados pelo regimento escolar, para desenvolver nas aulas. Todos os objetos de conhecimento eram das Artes Visuais. Mais uma vez precisei, a partir da Dança, desenvolver em aula os conteúdos de outra linguagem artística.

A Lei de nº 13.278/16, que altera o sexto parágrafo do artigo 26 da LDB de 1996, versa sobre o ensino de Arte na Educação Básica brasileira. O artigo 26 parágrafo 6º passa a ter, então, a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016). Analisando a redação da nova lei, algumas questões surgem e impulsionam este estudo, se forjando a partir de minha experiência prática como professora do componente curricular Arte no Ensino Fundamental.

Considerando que sou licenciada em Dança e que, com uma jornada de trabalho de 20 horas semanais em



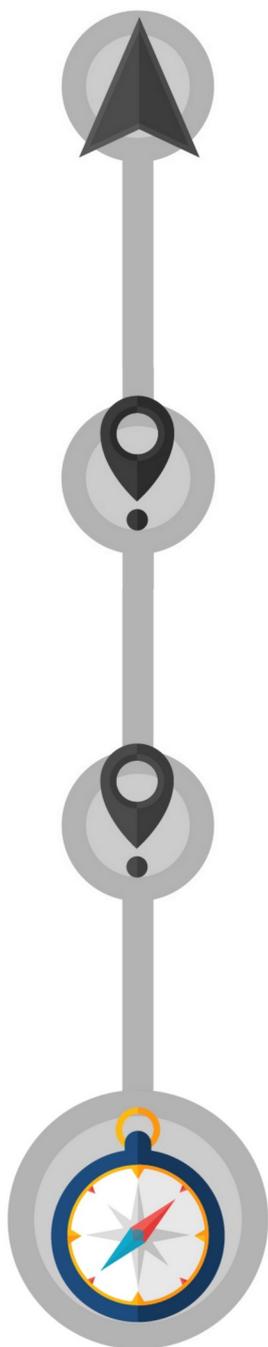
---

<sup>18</sup> Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernando Treptow, em Pelotas-RS.

uma escola de médio porte o atendimento do componente curricular Arte compreende o todas as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, estes alunos não terão contato com outra professora de Arte durante todo o curso dos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir da situação apresentada acima, cito aqui alguns pensamentos/questionamentos que me assombram: *Como se dará, então, o contato destes alunos com as outras linguagens que constituem este componente curricular Arte? Quem assegurará que um professor, que é licenciado em uma das linguagens artísticas, terá subsídio suficiente para trabalhar de forma aprofundada com as outras linguagens de Arte? Quem garantirá que estes alunos sairão do Ensino Fundamental, por exemplo, com um conhecimento substancial nas quatro linguagens artísticas?*

Estes pensamentos/questionamentos surgem a partir da realidade onde estou inserida: a Rede Estadual de Educação do RS. No meu entendimento, não há como projetar, sob a perspectiva em que a Arte está inserida na escola atualmente, que os conhecimentos próprios das diferentes linguagens artísticas serão bem desenvolvidos por um único professor (licenciado em Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança).



Evidentemente estas não são as únicas questões que a interpretação da Lei nº 13.278/16 nos permite levantar. Sabemos que o número de professores formados nas diferentes linguagens artísticas não dá conta da demanda atual das escolas de Educação Básica no Brasil, sendo assim cabe pensar/questionar também se: *Serão retomados os cursos de Arte com formação polivalente ou haverá aumento no número de vagas oferecidas nos cursos de licenciaturas em Dança, Música, Teatro e Artes Visuais? Haverá algum curso de formação para os professores das redes de ensino, que ministram aulas de Arte na escola, mesmo sem ter formação específica?*



Figura 25 – Quiz da Sabedoria na EEEM. Cel. Pedro Osório (2019).  
Acervo particular.

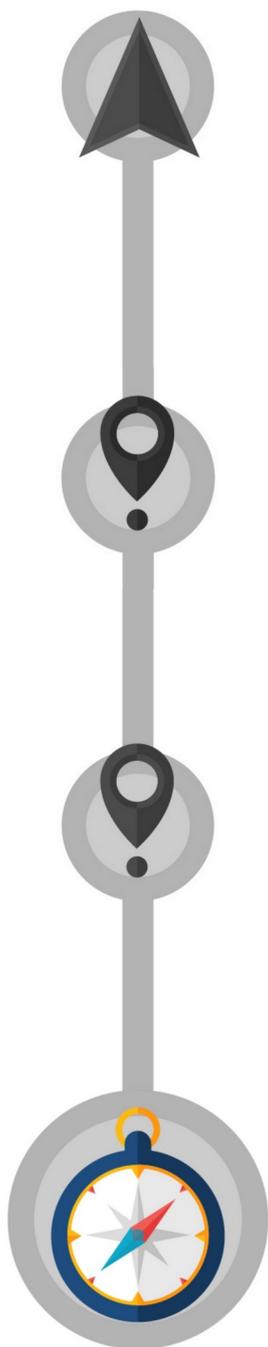
Alvarenga (2013)<sup>19</sup> suscita estas e outras questões relacionadas à implementação da lei:

(1) Há professores formados nas áreas específicas para atender à demanda educacional, assim como cursos de licenciatura suficientes, de todas as linguagens artísticas, para formar professores na área? (2) Em cinco anos, todos os colégios, principalmente os da rede pública de ensino, terão ensino integral? (3) Como essas disciplinas serão incorporadas no currículo escolar, se as escolas não tiverem implantado o ensino em período integral? (4) Os professores, que já atuam na rede pública de ensino, formados em Educação Artística, ou seja, em todas as linguagens, vão poder optar por lecionar uma delas, ou terão que fazer um curso complementar? (ALVARENGA, 2013, p. 264).

Seguindo o pensamento de Alvarenga (2013) e acompanhando os documentos orientadores e as alterações que a LDB tem sofrido nos últimos anos, caberia talvez pensarmos na possibilidade da implementação de um ensino integral, onde o componente curricular Arte pudesse ser dividido em quatro disciplinas distintas. Mas acredito que, com os constantes ataques que a Arte e a educação vem sofrendo em nossa sociedade e com a desvalorização dessas áreas pelos gestores e pelas políticas públicas que vem sendo adotadas, isso não seja possível.

---

<sup>19</sup> Referindo-se ao texto do PL de nº 7.032/10, que posteriormente tornou-se a Lei 13.278/16.

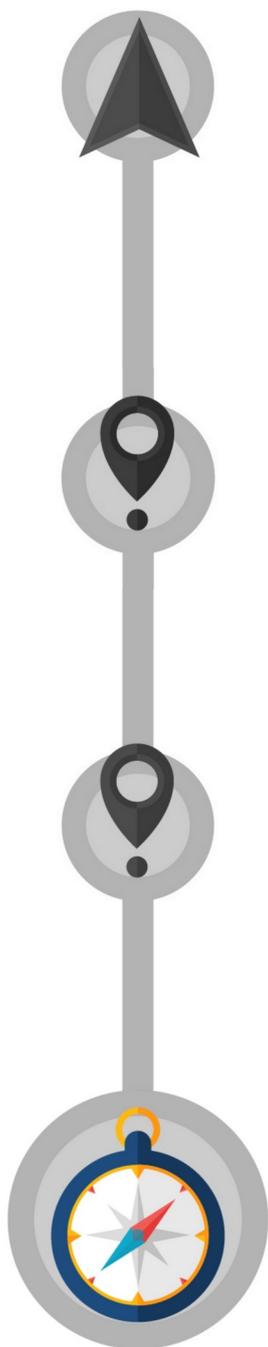


No contexto atual, os professores de Arte na escola precisam lidar com regimentos escolares, planos político-pedagógicos e listagens de conteúdos enviados pelas mantenedoras (na maioria conteúdos exclusivos das Artes Visuais) que não contemplam o que está posto na legislação vigente.

Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, “produtos” artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 18).

O trabalho do professor de Arte fica, na grande maioria das vezes, sujeito à boa vontade, sensibilidade e compreensão dos coordenadores pedagógicos e da equipe diretiva das escolas, pois, se por um lado existe uma legislação que considera que as linguagens da Dança, da Música, do Teatro e das Artes Visuais são partes constituintes do ensino de Arte, por outro lado não há nenhuma legislação que garanta que o professor licenciado em Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança, poderá trabalhar na escola somente com a linguagem em que é habilitado.

Sim, isso é uma questão interpretativa! Muito embora pareça óbvio para nós, professores-artistas-pesquisadores, que ainda temos contato com o meio

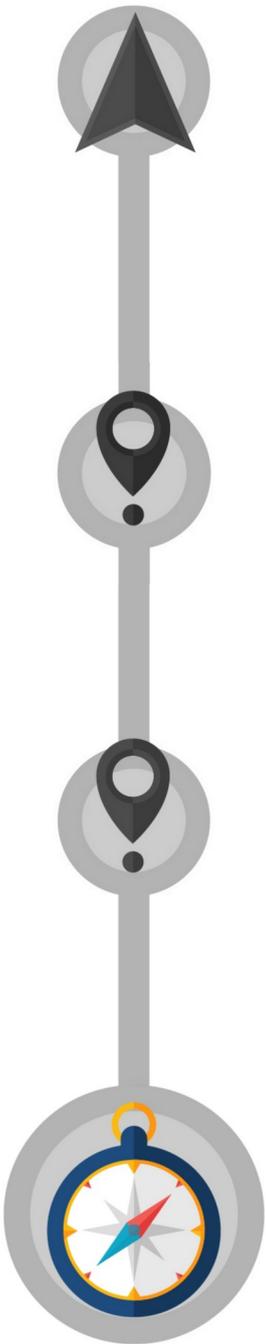


acadêmico, não é óbvio para quem está há anos mergulhado no cotidiano escolar, sejam eles professores, coordenadores ou gestores.



**Figura 26** – Apresentação da Abambaé Companhia de Danças Brasileiras. Acervo particular.

Cada vez que recebo uma listagem de conteúdos que preciso desenvolver em sala de aula, onde contém elementos específicos de outras linguagens artísticas, me sinto planejando um trabalho medíocre e sem aprofundamento. Isso se deve, entre outras coisas, à auto-crítica e ao receio de trabalhar com conteúdos que não são de competência da linguagem da Dança. Planejar ações pedagógicas que sejam relevantes para o desenvolvimento de competências e habilidades nos diferentes componentes curriculares é de vital importância

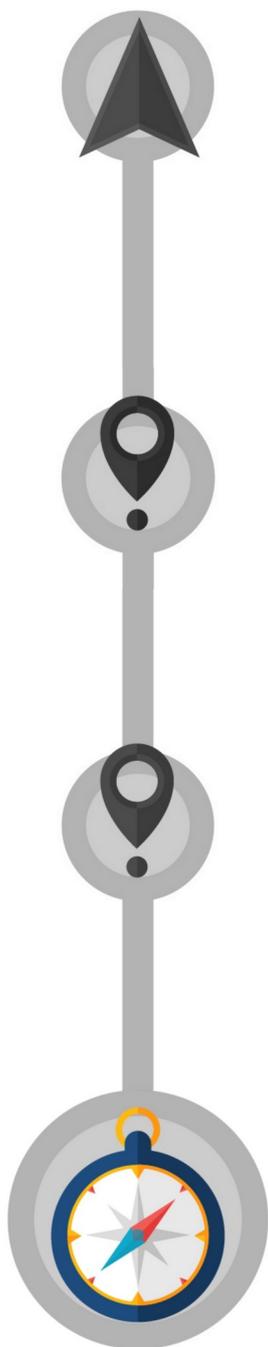


para o trabalho docente. Sobre essa questão, Marques e Brazil sinalizam que:

Precisamos de planejamento na área de Arte para que possamos olhar o passado e planejar o que queremos para o futuro, para que o desejo de futuro transforme as vivências presentes. Planejar serve para podermos ver adiante, sonhar, desejar, crer, projetar, vislumbrar caminhos de ação e de transformação com a contribuição da Arte nas vidas dos estudantes.” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p.106).

Obviamente, em minhas práticas, utilizo os elementos específicos da Dança relacionando-os com conteúdos das outras linguagens. Como estratégia para driblar o fantasma da polivalência, busco temas/ tópicos de Artes Visuais, Teatro e Música para que eu possa desenvolver os objetos de conhecimento e as habilidades em Dança. Um exemplo disso é o modo com que eu desenvolvo o conteúdo de elementos da linguagem visual. Eu trabalho com ponto, linha, forma, volume, textura, etc., a partir das Oito Ações de Movimento propostas por Laban (pontuar, deslizar, chicotear, flutuar, espanar, socar, pressionar, torcer). Ao invés de proporcionar a experiência destes elementos com lápis e papel, eu lanço mão dos movimentos corporais para a compreensão destes conteúdos. Um outro exemplo é a utilização da leitura das obras de Mestre Vitalino<sup>20</sup>, para

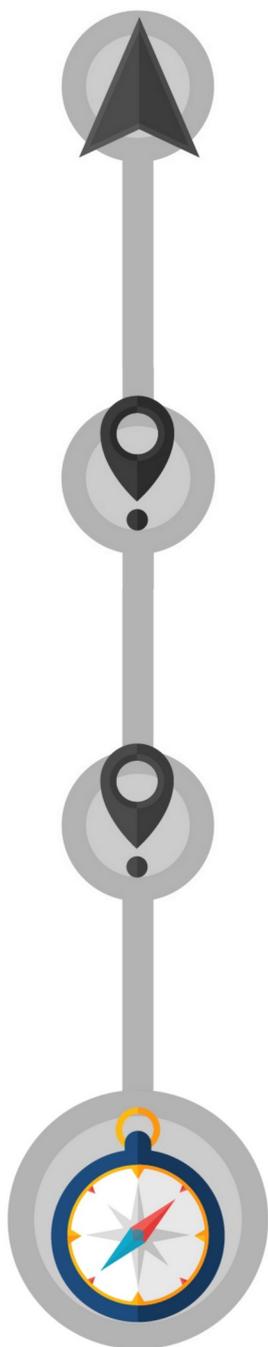
<sup>20</sup> Ceramista brasileiro que transformou sua comunidade, Alto do Moura-PE, em um polo ceramista conhecido internacionalmente.



que os alunos compreendam a dinâmica da cultura nordestina, antes de começarmos o trabalho com Danças Populares como o Xaxado, o Côco, o Forró e tantas outras.

Poderia fazer estas relações com os conteúdos de qualquer área de conhecimento. A diferença é que se eu relacionar os conteúdos de Dança com os conteúdos de ciências, por exemplo, a professora de ciências terá condições de aprofundar e aperfeiçoar esses conteúdos nas aulas dela. Com Arte isso não acontece. No contexto onde atuo não há outros professores de Arte trabalhando com as minhas turmas. Por isso penso que o desenvolvimento desses conteúdos apenas sob a ótica do professor de uma linguagem artística específica seria superficial, construindo, então, um conhecimento raso e insignificante. E isso vai de encontro a tudo o que eu acredito no que se refere ao ensino de Arte/Dança.

É importante compreendermos, no entanto, que as questões da Arte na educação brasileira andam a passos miúdos e que, para podermos contribuir para que hajam avanços significativos, no que diz respeito ao conhecimento em Arte e à visão profissional do professor de Arte, é necessário que tomemos ciência do contexto histórico da Arte na educação do Brasil e que nos

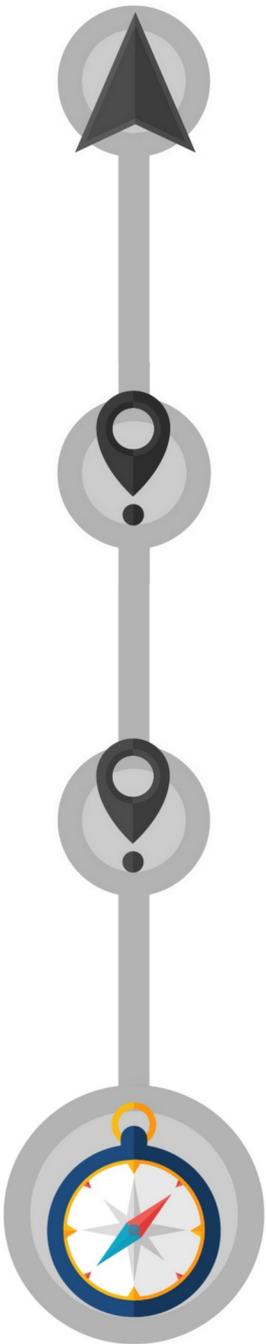


articulemos politicamente para estimular futuras mudanças. Segundo Ana Mae Barbosa (1986),

A História da Arte-Educação é importante para os professores de Arte, porque somos um grupo caracterizado como uma minoria. Nós somos discriminados negativamente no sistema escolar através de escasso número de horas/aula e do excesso de alunos por classe, da pobreza de instrumental, da ausência de financiamento para material e estudos avançados, da negação de credibilidade acadêmica e da suspeita de incompetência profissional generalizada (1986, p. 10).

Portanto, é necessário que, ao conhecermos o contexto histórico de lutas para a valorização da arte-educação que nos precede, tomemos consciência da classe onde estamos inseridos e sigamos a luta, para que não fiquemos à mercê de uma legislação vaga que gera inúmeras interpretações e, principalmente, para que não fiquemos reféns de um currículo escolar que nos menospreza.

Se desde o currículo escolar, que é a base para a consolidação e empoderamento das áreas de conhecimento, o lugar da Arte continuar restrito, nunca teremos uma população consciente da importância da Arte na vida de cada cidadão e da sociedade como um todo. Cabe a nós, professores de Arte, tentar



insistentemente mudar esse olhar da sociedade sobre o ensino de Arte<sup>21</sup> na escola.

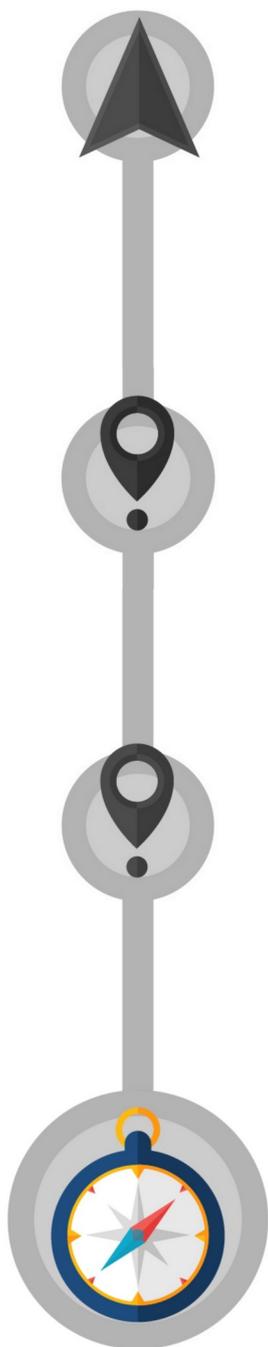
De acordo com Silva (2015), o currículo é fruto de uma seleção que determina quais conhecimentos são importantes ou válidos para ter um espaço considerável no ensino escolar. Silva nos diz também que:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2015, p. 16).

Sabemos que currículo é poder. Mas frente ao lugar que a Arte ocupa atualmente nos currículos escolares, a luta por um maior espaço na grade curricular não pode ser o único caminho para conquistarmos o reconhecimento e a valorização para a Arte, tanto na escola como na sociedade. O ensino de Arte na escola precisa ser planejado e organizado a ponto de sensibilizar a comunidade escolar. E, isso não acontece quando os alunos não aprendem o básico de alguma linguagem artística ou não tem a capacidade de relacionar o conhecimento artístico com questões de sua vida

---

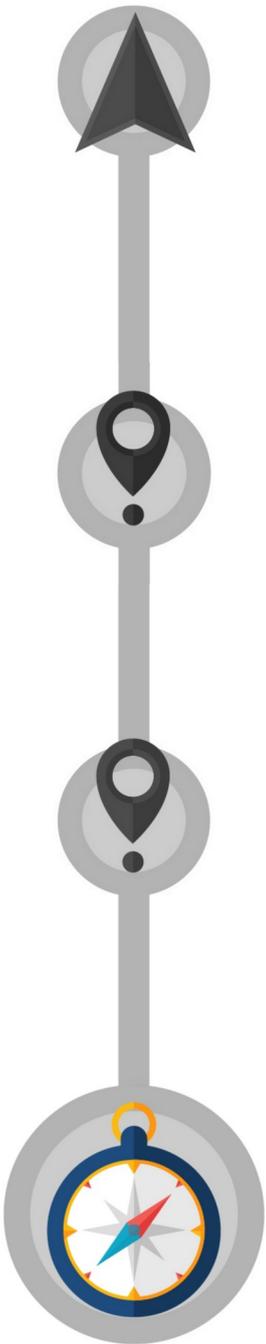
<sup>21</sup> Mudando o olhar da sociedade em relação ao ensino de Arte, possivelmente mudaríamos também o pensamento dos gestores da Educação, que é uma necessidade constante, uma vez que algumas políticas públicas tem inferiorizado a área de Arte na educação e “somadas ao caráter instrumental do texto da BNCC, promovem a desvalorização das Artes no currículo da Educação Básica.” (COUTINHO; ALVES, 2020, p. 21).



cotidiana ou com fatos histórico-sociais de forma simples e direta. Sobre a importância de um ensino de Arte significativo na escola, Marques e Brazil (2014) afirmam que:

Todo o conhecimento matemático que temos e utilizamos em nosso cotidiano provém da escola e sobre isso o meio de convívio social é bastante consciente, a ponto de, se alguém errar uma conta simples, provavelmente receberá uma chacota: “opa, fugiu da escola?”. E essa chacota traduz exatamente o que todos sabem e pensam - é papel da escola ensinar matemática básica e a escola cumpre satisfatoriamente esse papel. Afinal, se alguém erra contas elementares, conforme reza o senso comum, é porque “fugiu da escola”. Já com a arte, a mesma relação não acontece. Por que será? Ninguém diz que o outro “fugiu da escola” quando escuta barbaridades sobre artes visuais, ignomínias sobre dança, estultices sobre poesia, bobagens sobre música e ignorância sobre teatro. A escola, acredita o senso comum, “não tem nada a ver com isso!”. Será? (MARQUES; BRAZIL, 2014, P. 22)

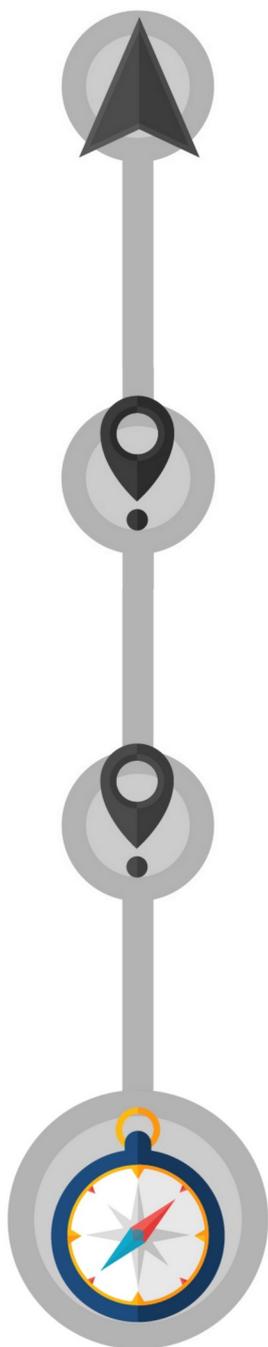
Se o conhecimento em Arte adquirido durante a vida escolar não reverbera na vida social dos cidadãos é preciso que nós, professores de Arte, tenhamos uma atitude de rever as nossas práticas de ensino e a estrutura curricular e pedagógica nas quais estamos inseridos, para que possamos repensá-las e reestruturá-las. Se, 25 anos depois que a LDB nº 9.394/96 foi publicada e depois de todas as alterações que nela foram feitas ao longo dos



anos, ainda existem escolas que denominam o componente curricular Arte como “Educação Artística” e os professores continuam vivendo sob os escombros de uma formação generalista em Arte, algo não está certo.

De acordo com Alvarenga e Silva (2018), ao longo dos anos as Instituições de Ensino Superior vem investindo na formação de docentes nos cursos de licenciatura nas quatro linguagens da Arte, diminuindo consideravelmente os cursos de licenciaturas com formação polivalente, que são poucos, mas ainda existem. Estes investimentos das Instituições de Ensino Superior visam formar professores que estejam preparados, de acordo com a legislação vigente, para atuar nas escolas de Educação Básica. Se ao chegarem nas escolas esses professores não puderem trabalhar, exclusivamente, com a linguagem artística na qual foram habilitados, para desenvolver um trabalho fundamentado e coerente, o ensino de Arte na escola tem grandes chances de não ser potente e significativo.

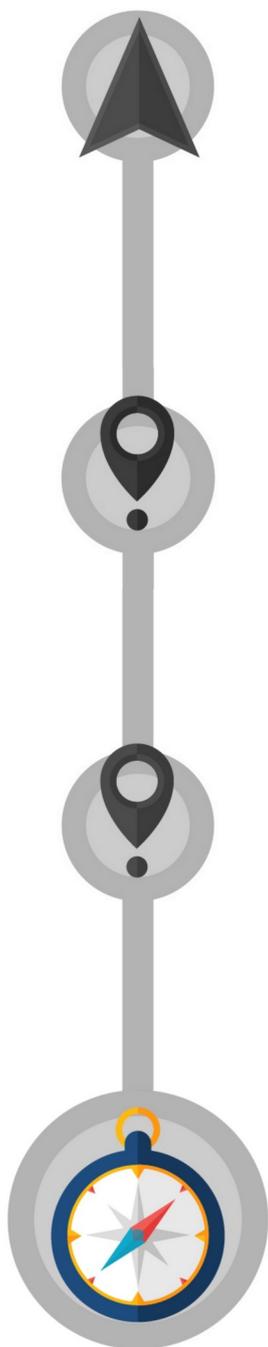
Pensar que um professor licenciado em Música, por exemplo, terá em sua formação elementos que possibilitem um desempenho de excelência no ensino dos conteúdos de Artes Visuais, Dança ou Teatro, é o mesmo que pensar que um médico ginecologista está apto a fazer cirurgias cardíacas. Enquanto os professores



tiverem que desenvolver conteúdos que não são de sua área de formação em sala de aula, o ensino de Arte na escola, possivelmente, será raso, superficial e insignificante.

As Artes Visuais conquistaram, durante todo o processo de inserção da Arte na Educação Básica, lugar cativo para seus conteúdos no referido componente curricular. Isso se deve não somente ao processo histórico de formação dos professores de Arte, mas, também, ao processo lento de reconhecimento e inserção das demais linguagens artísticas na escola. A presença dos conteúdos de Artes Visuais está tão arraigada no cotidiano da vida escolar que espera-se (segundo o senso comum) que estes sejam os únicos conteúdos que podem/devem ser desenvolvidos em sala de aula. Este senso comum paira sobre o (in)consciente coletivo de todas as esferas da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos).

Evidentemente o ensino e o desenvolvimento dos conteúdos de Artes Visuais são extremamente relevantes na escola, principalmente com o fluxo de imagens ao qual nós somos submetidos diariamente e que afetam nossas relações sociais, culturais e políticas. *Mas como podemos esperar que um professor de Dança, de Música ou de Teatro tratem de estimular a interpretação dessas*



*imagens (por exemplo) com a profundidade reflexiva, que é tão necessária aos cidadãos na contemporaneidade, tendo como subsídio apenas sua formação na graduação?* Me refiro aqui apenas aos professores licenciados na área de Arte, mesmo tendo consciência de que muitos professores que ministram aulas deste componente curricular não têm, sequer, formação em alguma das linguagens artísticas.

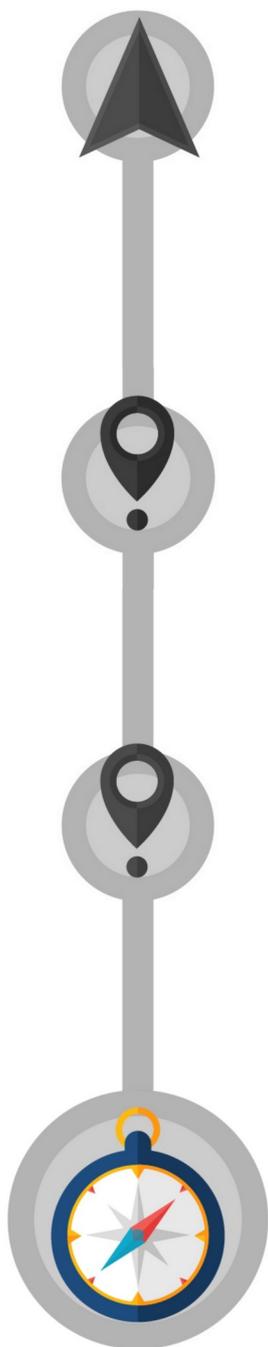
Por estar historicamente consolidada na educação escolar, tomo como exemplo, mais uma vez, o ensino dos conteúdos de Artes Visuais no componente curricular Arte. Na emergente necessidade de estabelecermos outras relações entre as imagens e nossa vida cotidiana, pensemos nas colocações de Mitchell:

A ideia de que as imagens têm um poder social ou psicológico próprio é, de fato, o clichê reinante nos estudos contemporâneos em cultura visual. A alegação que vivemos em uma sociedade do espetáculo, vigilância e simulacro não é uma mera intuição da crítica cultural (MITCHELL, 2015, p. 169).

Ao mesmo tempo em que nossa vida e a vida de nossos alunos é inundada pelas imagens presentes na mídia e nas redes sociais consumidas/ acessadas/ compartilhadas através das TICs<sup>22</sup>, não há, na grande maioria dos casos, um trabalho que permita uma efetiva

---

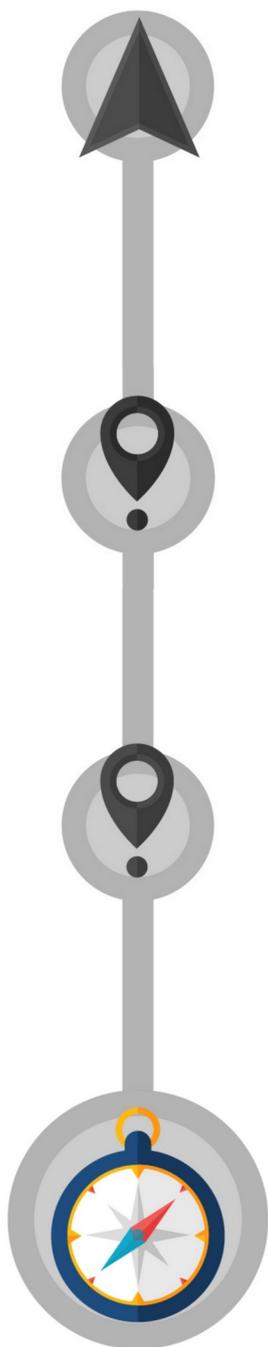
<sup>22</sup> Tecnologias de informação e comunicação.

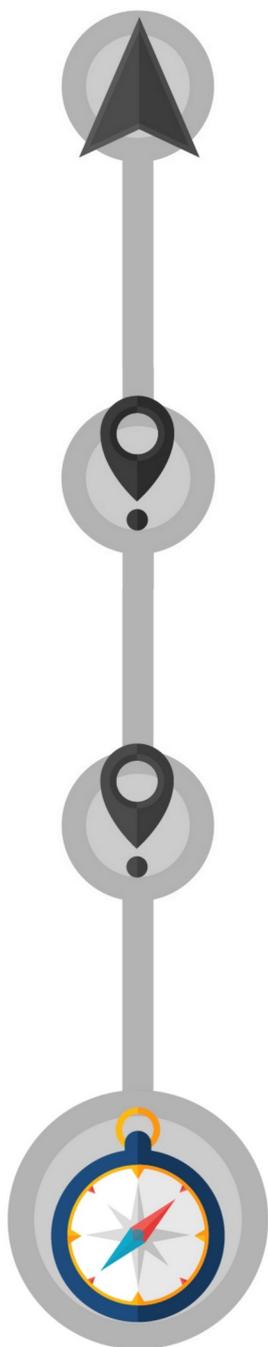


problematização do conteúdo dessas imagens no ambiente escolar. Somos influenciados e manipulados pelas imagens a ponto de compartilharmos sem, ao menos, “lê-las” de modo consciente. Estamos vendo uma série de imagens nas redes sociais que estão sendo trazidas do passado e ressignificadas no presente, sendo utilizadas como metáforas em diferentes contextos. De acordo com Boehm:

As imagens estão localizadas em um substrato material onde elas se encarnam. Se elas agem sobre os corpos que as contemplam, as imagens têm uma insistência, até uma persistência que frequentemente sobrevive à vida biológica do cérebro que as concebeu (BOEHM, 2015, p. 27).

Isto significa que as imagens transcendem o sujeito e o objeto e que emergem, de tempos em tempos, novos sentidos atribuindo a elas. Torna-se, então, de extrema importância para formação do aluno e para sua vida cidadã que as questões da imagem sejam historicizadas, contextualizadas, discutidas, problematizadas e refletidas na escola, o que muitas vezes não acontece. E deixa de acontecer não por falta de interesse dos professores, mas pela ausência de reflexões deste tipo na própria formação escolar e acadêmica desse professor que, muitas vezes, nem formação na área de Arte possui.

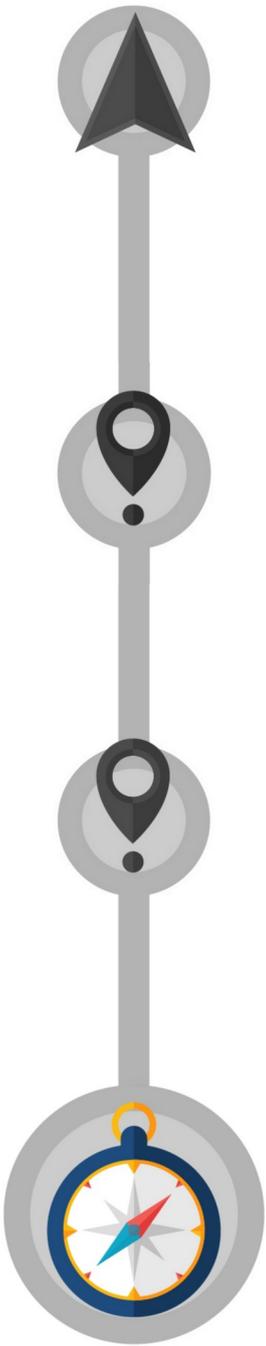




Assim como no caso das imagens, a Dança também é atravessada pelas diferentes mídias e influenciam no modo com que os alunos fruem/compreendem a Dança. Os trechos de sequências coreográficas criadas e divulgadas por bailarinos e coreógrafos (geralmente vinculados ao corpo de baile de artistas da música), através de diferentes aplicativos e suportes desenvolvidos e acessados por meio das TICs, são reproduzidos por milhares de pessoas. Lançados como desafios, os quais propõem que as pessoas apenas copiem os passos de Dança, registrem em vídeo e depois divulguem em seus perfis nas redes sociais, os trechos coreográficos circulam livremente na internet. Se por um lado essas práticas dão uma enorme visibilidade para a Dança, por outro criam um entendimento de que ela é feita, exclusivamente, a partir da reprodução de movimentos pré-determinados. Na ampla maioria das vezes as pessoas não produzem nenhum tipo de reflexão sobre estas práticas.

Segundo Alarcão, “se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contexto de liberdade e responsabilidade” (2008, p. 45). Portanto, se quisermos formar alunos reflexivos, é necessário que os professores busquem em seus conhecimentos específicos, adquiridos

durante sua formação superior, elementos que possam contribuir efetivamente no processo de desenvolvimento reflexivo de seus alunos. Para que este desenvolvimento ocorra, não somente no ensino das Artes Visuais, mas também no ensino das linguagens de Dança, de Música e de Teatro. É necessário, portanto que haja o reconhecimento, a valorização e a garantia de espaços concretos/reais no currículo escolar para as linguagens da Arte. Mas, para que isso seja possível, é imprescindível que haja uma readequação nas políticas públicas e na estrutura curricular dos estabelecimentos de ensino.



## CHEGADA AO DESTINO?

Se não pensarmos o futuro como possibilidade real de mudanças, não há motivos para, como educadores, acreditarmos em uma prática educativa emancipatória, em que o sujeito torna-se responsável e capaz de efetuar as mudanças do seu cotidiano. (BARBOSA JR., 2016, p. 162).

Atualmente, temas como os cortes de verbas para educação; desmonte e/ou sucateamento de instituições públicas; supervalorização de algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras no currículo escolar; desvalorização dos profissionais da educação; entre outros, acabam gerando momentos de angústia, mas também de reflexão nos sujeitos que estão diretamente relacionados com as questões educacionais e escolares.

Acredito fielmente na escola pública, gratuita e de qualidade. Não é por acaso que, mesmo depois de nove anos de trabalho docente na escola, este seja o meu lugar preferido para lecionar. Vi, ao longo desses anos, muitos colegas trocarem de profissão ou, simplesmente, abandonarem suas carreiras docentes devido à desvalorização dos professores, às condições precárias de



trabalho, à baixíssima remuneração ou ao exaustivo número de horas trabalhadas. Não há como julgar os colegas, pois a rotina na escola pública e tudo o que está envolvido nela é, realmente, desgastante. Ainda assim, é na escola pública que vejo meu trabalho sendo agente de mudança, de transformação do olhar, de semeador de Arte, de cultura e de sonhos. E isso, para mim, é extremamente gratificante.

No meu trabalho como professora de Dança atuei em diversos contextos. Trabalhei em academias, grupos e escolas de Dança ministrando aulas de Ballet, Dança do Ventre, Sapateado Americano, Flamenco, Dança Contemporânea Danças Populares e Danças Folclóricas Brasileiras; trabalhei em projetos sociais com iniciação à Dança; trabalhei como professora substituta no curso de Dança-Licenciatura da UFPel - lugar que me deu o conhecimento, a profissão e diversas oportunidades; lugar que considero minha segunda casa. Cada um desses espaços me constituiu e, como peças de um quebra-cabeça, formaram essa professora de Dança que sou hoje.

Quando entrei para a rede de ensino estadual em 2012, recém formada, a estrutura curricular era diferente do que está posto atualmente. Naquela época o componente curricular Arte tinha uma carga horária



semanal e dois períodos por turma no ensino regular, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Com a publicação da portaria<sup>23</sup> que reestrutura a organização curricular da educação no Rio Grande do Sul, feita em 2019, a carga horária do componente curricular Arte no ensino regular, Fundamental e Médio, foi reduzida para um período semanal.

Além do corte de cinquenta por cento na carga horária do componente curricular, a portaria também dá outras providências quanto ao ensino de Arte na educação estadual e o artigo nº 18, da referida portaria, passa a ter a seguinte redação: “O componente curricular de Arte deve abordar as suas diferentes linguagens cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a música.” (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Ou seja, a perda absurda de espaço/tempo do ensino de Arte no currículo escolar estadual se torna ainda mais obscena diante do retrocesso redigido no referido artigo, que contradiz, inclusive, o que vigora na atual legislação nacional.

O momento mórbido no qual estamos vivendo trouxe consigo coisas ainda mais absurdas. Mas entre as paradas e recalculos de rota, cabe aqui uma pausa!

---

<sup>23</sup> Reestruturação da organização curricular da Educação Estadual, por meio da portaria nº 289/2019, publicada na edição do Diário Oficial do RS no dia 27 de novembro de 2019.



## Pausa no Percurso

Desde o ano passado (2020) estamos enfrentando uma pandemia que afeta todo o planeta. Todos os países, em todos os continentes, sofrem com a presença do vírus da COVID-19<sup>24</sup> (também chamado de Coronavírus), que surgiu primeiramente na China e rapidamente se espalhou pelo mundo. Com um contágio rápido e um nível elevadíssimo de mortalidade, o vírus é transmitido pelo ar e afeta o sistema respiratório deixando alguns pacientes sintomáticos e outros assintomáticos, fato que aumenta a contaminação, pois muitas vezes as pessoas não sabem que estão infectadas e seguem transmitindo o vírus.

A Organização Mundial de Saúde estabeleceu medidas para freiar o contágio de Coronavírus, medidas que se efetivaram precariamente no Brasil, que desde o início da pandemia vem sofrendo com a crise sanitária, com a crise econômica que assola famílias de todas as regiões e, também com a crise política. O atual governante do país tem uma postura negacionista e na maioria de seus pronunciamentos deslegitima a ciência e, em suas aparições públicas, insiste em descumprir o distanciamento social ou qualquer outra medida de prevenção da doença (como usar máscara e higienizar as

<sup>24</sup> Para saber mais sobre a pandemia de COVID-19 acesse: <https://www.paho.org/pt/brasil>



mãos com álcool em gel) orientadas pelas autoridades sanitárias. Nosso país afunda em crises (sanitária, econômica e política) e os abismos sociais, que já existiam antes da pandemia, se agigantam cruelmente. Judith Butler (2020) nos traz apontamentos muito lúcidos sobre a pandemia:

O vírus não discrimina. Poderíamos dizer que ele nos trata com igualdade, nos colocando igualmente diante do risco de adoecer, perder alguém próximo e de viver em um mundo marcado por uma ameaça iminente (BUTLER, 2020).

Em meio ao descaso do poder público (que se negou inúmeras vezes a adquirir vacinas) e diante da igualdade/ nivelamento sepulcral que o Coronavírus nos proporciona, a população tenta sobreviver ao vírus, ao desemprego, à fome e ao caos social. Com a imensa maioria das escolas fechadas desde março de 2020, o caos também se estende às redes de ensino. Tentando dar continuidade a vida escolar seguindo os protocolos de segurança sanitária, as escolas públicas tentam de alguma forma amenizar os problemas com a falta de acesso à internet dos alunos enviando materiais impressos, mas muitas vezes esbarra na falta de material para impressão das atividades.

É fato que a pandemia da COVID-19 pegou a sociedade brasileira e mundial de surpresa e que, de



nenhuma forma, estávamos preparados para vivenciar tudo o que temos vivido desde o ano passado. As perdas são irreparáveis. Assim como a área da saúde, a educação é, sem dúvidas, um dos segmentos mais atingidos pelo contexto pandêmico.

Frente ao caos que se instalou em nossa sociedade, as escolas estaduais tiveram que se adaptar a um modelo de ensino híbrido, que tem acontecido remotamente desde o início do ano letivo de 2020. Tivemos que nos adaptar a uma realidade diferente da que estávamos acostumados. Havia muitas dificuldades em relação ao ensino à distância, em diferentes aspectos.

No primeiro momento a dificuldade se apresentou em relação ao abismo tecnológico que havia entre o ensino presencial e o ensino remoto, pois muitos de nós (professores e alunos) nunca havíamos trabalhado com certos recursos e/ou plataformas digitais. Num segundo momento, a desigualdade social tornou-se um obstáculo gigantesco. Muitos de nossos alunos não possuíam celulares, tablets, notebooks, computadores, ou qualquer outro suporte para acessar as aulas online. Muitos deles não conseguiam pegar os materiais impressos disponibilizados pela escola por inúmeros fatores: seja por motivos financeiros, seja pelo medo da transmissão do vírus, seja por motivos de saúde, ou



quaisquer outros motivos. Todos esses fatores afetaram diretamente o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Num terceiro momento, mas não menos cruel, com o ano letivo em andamento, recebemos da mantenedora as matrizes de referência para o modelo de ensino híbrido do Rio Grande do Sul<sup>25</sup>. A SEDUC, que por muitas vezes havia dado orientações desconexas e, não raras as vezes, passava orientações sobre o funcionamento do trabalho, depois desfazia os combinados dando contraordens, foi enfática no cumprimento das matrizes curriculares. A orientação era no sentido de colocar em prática, de imediato, o trabalho com os objetos de conhecimento, as habilidades e transversalidades que constavam no documento, respeitando a organização estabelecida, sem subtrair ou alterar quaisquer um dos itens que ali estavam propostos. As escolhas dos objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas em cada adiantamento, até aquele momento, eram feitas com autonomia por cada professor levando em consideração os diferentes contextos e características de cada turma.

Na época buscamos, enquanto escola, “costurar” minimamente os conteúdos que já havíamos

---

<sup>25</sup> Documento estadual embasado na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho, que orienta quais habilidades e objetos de conhecimento devem ser desenvolvidos em cada adiantamento (ano/série), desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio.





desenvolvido, até a metade do ano, com os objetos de conhecimento constantes nas, recém chegadas, matrizes. Nas matrizes, alguns objetos de conhecimento nos pareciam coerente, outros nem tanto. Na matriz curricular do sétimo ano, por exemplo, consta como objeto de conhecimento da Arte “as máscaras dos super-heróis” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 130). Os objetos de conhecimento constantes nas matrizes de 2020 nos soou tão absurdos e eram tão distantes das orientações da BNCC que em diversas reuniões, entre professores e coordenações pedagógicas – coordenações pedagógicas e coordenadorias regionais de educação - coordenadorias regionais de educação e Secretaria Estadual de Educação, os questionamentos, debates e reclamações sobre a pertinência dos objetos de conhecimento apontados nas matrizes foram frequentes. Em resposta, a mantenedora informou que no ano letivo de 2020 a rede estadual trabalharia com a matriz que foi apresentada, mas que para o ano seguinte as matrizes possivelmente sofreriam alterações. O movimento dos professores e das coordenações pedagógicas das escolas estaduais, reivindicando mudanças nas matrizes do ensino híbrido para o ano letivo de 2021, surtiu efeito. Muito embora haja inúmeras discussões sobre a presença e relevância da Arte nos

documentos orientadores e a utilização desses referenciais seja imposta aos professores, a nova versão do documento é um pouco menos engessada e de acordo com o que é proposto pela BNCC e pelo Referencial Curricular Gaúcho. Se no ano anterior tivemos ordens de cima para baixo, sem consulta ou diálogo com quem efetivamente desenvolve o trabalho em sala de aula, em 2021 isso tomou um novo rumo. Essa resposta da mantenedora me fez ter esperança no futuro, no diálogo e na construção coletiva.

## Considerações Finais

Ter fé no futuro e acreditar que o trabalho que desenvolvo com Dança na escola têm valor (humano, educativo e artístico), são fatores que me fazem querer seguir em frente, muito embora tenha plena consciência de que é preciso lutar pela manutenção da Arte na educação e para fazer com que a Dança tenha um espaço no currículo escolar cada vez maior. Essa luta é constante, não só pela garantia e manutenção do espaço de trabalho que já existe, mas também pela ampliação do número de vagas/postos de trabalho para os professores de Dança na Educação Básica.



Essa luta se reafirma a cada edital de concurso para professor de Arte/Dança publicado. Foi assim que aconteceu no concurso da Prefeitura Municipal de Pelotas, regido pelo edital nº 133/2019. A luta dos professores licenciados em Dança, com o apoio irrestrito dos professores do curso de licenciatura em Dança da UFPel, para que houvesse a reserva de vagas para as diferentes linguagens de Arte, foi o início de mais uma caminhada árdua. E foram várias as batalhas vencidas. Conquistamos, primeiramente a reserva de vagas separadas para cada uma das linguagens, depois conseguimos que os conteúdos programáticos para as provas do concurso fossem adequados à realidade da área de Dança, pois em uma primeira versão os conteúdos estavam vinculados erroneamente à área de Educação Física. Com o resultado final do concurso para o magistério municipal de Pelotas homologado, doze licenciados em Dança foram aprovados; dentre os quais, eu.

A aprovação em um novo concurso, em uma outra esfera pública, acabou dando mais motivação para me inserir em um contexto onde, até então, havia apenas uma professora<sup>26</sup> licenciada em Dança atuando. Desbravar mais um território, estabelecer novas relações

---

<sup>26</sup> Professora Tauana Oxley, inserida no magistério municipal de Pelotas desde 2015.



e criar novos espaços para a Dança era o desafio que se apresentava para mim novamente. Mas para que isso acontecesse de fato, na “vida real”<sup>27</sup>, a Prefeitura Municipal de Pelotas deveria dar andamento aos trâmites para a nomeação de novos servidores.

Em janeiro de 2020, a Prefeitura lança o edital de nomeação nº 032/2020, no qual foram nomeados 23 professores de Artes Visuais, 06 professores de Música, 02 professores de Teatro e 02 professoras de Dança. Após o ato de nomeação, um dos candidatos aprovados para a vaga de professor de Teatro solicitou esclarecimentos à Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas-SMED e ao Ministério Público sobre a razão da disparidade na nomeação dos professores das diferentes linguagens artísticas. Em resposta ao questionamento do Ministério Público (vide anexo B), a SMED informou que estaria preenchendo as vagas em decorrência dos cargos em vacância e que, assim que surgissem outras vagas para professor de Arte em decorrência de vacância, os professores de Teatro e Dança seriam nomeados, como uma forma de equiparar as nomeações para as vagas de professor de Arte na rede de ensino municipal.

---

<sup>27</sup> Expressão usada em referência ao Professor Gustavo Duarte, que utilizava esse bordão frequentemente em suas aulas de Pedagogia da Dança e Estágio Supervisionado em Dança, quando ainda atuava no curso de Dança-Licenciatura da UFPel.



Para nossa surpresa, nos editais de nomeação nº 073/2020 e nº 053/2021 mais professores de Arte foram chamados para assumir os cargos em decorrência de vacância, todos das Artes Visuais. Ao todo, até aquele momento, haviam sido nomeados 30 professores de Artes Visuais, 06 professores de Música, 02 professores de Teatro e 02 professores de Dança. Diante desses dados eu e o professor Hécio Fernandes Barbosa Jr.<sup>28</sup>, decidimos criar um coletivo de professores de Dança e Teatro, aprovados em concurso público regido pelo edital nº 133/2019 da Prefeitura Municipal de Pelotas, com o intuito de reivindicar as nomeações para os cargos em vacância de professor de Arte do município.

A partir da criação do referido coletivo, redigi uma Carta Aberta (vide apêndice A), a qual foi assinada por todos os membros e protocolada nos órgãos oficiais, direcionada à Secretaria Municipal de Educação e Desporto e à Comissão de Educação da Câmara de Vereadores de Pelotas, solicitando esclarecimentos sobre os critérios utilizados pela SMED para a nomeação dos professores de Arte e reiterando o pedido de nomeação dos professores de Dança e Teatro. A partir desta ação, os membros desse coletivo, então, começaram a fazer um movimento junto às entidades, associações,

---

<sup>28</sup> Professor Licenciado em Teatro, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.



instituições e demais organizações relacionadas às áreas de Arte, da Pesquisa e da Educação, buscando apoio institucional para o nosso pedido, visando a ampliação do campo de trabalho par os professores de Dança e Teatro.

Pela primeira vez eu senti como se estivesse vivendo algo muito parecido com o movimento dos arte-educadores nos anos 80 e, a medida em que começamos a receber as cartas de apoio ao coletivo, esse sentimento foi crescendo. Após vinte dias de protocolar a Carta Aberta e tentar, sem sucesso, marcar uma audiência com a Secretária de Educação, resolvemos enviar por meio eletrônico uma cópia de nossa carta, juntamente com todas as cartas e manifestos de apoio, para a SMED e a COMISEDUC.



**Figura 27** – Protocolando a Carta Aberta na SMED Pelotas. Acervo particular.

Recebemos apoio das seguintes instituições: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e do Residência Pedagógica - RP da



Universidade Federal de Pelotas (anexo C), Curso de Dança-Licenciatura da UFPel (anexo D), Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel (anexo E), Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS (anexo F), ASGADAN - Associação Gaúcha de Dança (anexo G), AmaSete - Associação dos amigos do Theatro Sete de Abril (anexo H), SATED - Sindicato dos artistas e técnicos em espetáculos de diversões do estado do Rio Grande do Sul (anexo I) e ANDA - Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (anexo J). Esses apoios foram muito importantes e tiveram um valor inestimável para o coletivo. Seis dias após o envio das cartas de apoio, a Secretaria publicou mais um edital de nomeação, sob nº 074/2021, o qual nomeava quatro professores de Dança e quatro professores de Teatro.

É importante salientar aqui que a aproximação do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas com o cotidiano das escolas, por meio dos estágios, projetos e programas que desenvolve junto das redes de ensino municipal e estadual, tem sido cada dia mais frequente. Com a relação mais estreita entre a universidade e a escola, as rotinas dos professores de Dança da Educação Básica são melhor compreendidas, tanto no que diz respeito as suas práticas pedagógicas, quanto as normativas e orientações que norteiam o



trabalho desses professores. Isso tem possibilitado a realização de ações conjuntas e organizadas que propõem uma valorização da Dança no ensino de Arte na escola e dos professores de Arte (das diferentes linguagens), bem como a ampliação de postos de trabalho para estes professores.

Foi tão gratificante ler aquele edital de nomeação. Não somente por estar entre os professores nomeados, mas por ver que o movimento iniciado pelo nosso coletivo deu certo. Como diria o poeta Fernando Pessoa:

*“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.”* .

Com esse trecho adaptado de seu poema *“Mar Português”* , expresseo o sentimento de vitória, ao ver que o que muda a realidade em que estamos, ou pretendemos estar inseridos, é a articulação e o enfrentamento respeitoso; o esforço coletivo e a união dos pares para conquistar os objetivos da maioria dos professores oriundos das diferentes linguagens de Arte: legitimação e reconhecimento da área de Arte na escola; Inserção dos profissionais em diferentes níveis da Educação Básica e ampliação do campo de trabalho para os arte-educadores. Penso que nossos objetivos estão se concretizando; a passos muito miúdos, mas estão.

Diante do descrito acima, retomo aqui minha questão de pesquisa: *“Qual é a situação da Dança no*





*currículo escolar?*” Respondo agora sem receio que a Dança, dentro do currículo escolar, ainda é uma “senhora desconhecida”, que muitas vezes é menosprezada, inferiorizada, desacreditada e desconsiderada. Os espaços escolares ainda não a veem num *status* de disciplina, de componente curricular que compõe uma área de conhecimento. Mas a medida em que os professores de Dança vão se inserindo nos contextos escolares, essa visão sobre a Dança na escola vai se modificando. O trabalho do professor, quando feito com conhecimento, seriedade e compromisso, transforma o olhar da escola sobre a Dança. A cada pequena conquista a gente cresce, se articula melhor, se organiza e cria um repertório de enfrentamento, com todas as leis e pareceres ao nosso favor, para continuar nessa luta pelo reconhecimento da Dança, que nunca cessa. Outras batalhas estão por vir. Enquanto diretores, supervisores e coordenadores tentam entender onde/como a professora de Dança será inserida na escola, se como disciplina ou como projeto extra-curricular, a gente se muni novamente para fazer uma intermediação entre a Secretaria de Educação, a escola e a legislação .

Espero que este trabalho contribua, de fato, para inspirar novos estudos, para criar novas políticas públicas

que valorizem/garantam/reafirmem/ampliem o lugar da Dança na escola. Por hora quero permanecer assim, tecendo redes de apoio e criando estratégias que possam, de alguma forma, contribuir para que o ensino de Dança na escola encontre novos e melhores rumos, para que a gente consiga, de modo coletivo, aumentar a fatia que nos cabe nesse bolo!



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

ALVARENGA, Valéria Metroski. O Projeto de Lei no 7.032/10 Prevê Linguagens Artísticas Separadas na Educação Básica: será o fim da polivalência? **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set./ dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Os Concursos Públicos para Professores de Arte da Educação Básica Privilegiam Alguma Linguagem Artística? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 105-121, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, set. 2018.

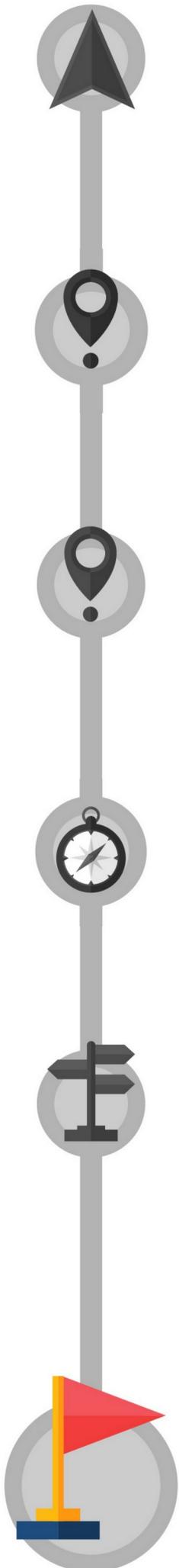
ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da Arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA JR., Hécio Fernandes. Multiculturalismo e relações de poder: (re)ações a partir de um pensamento freiriano sobre a Festa de Iemanjá na cidade de Pelotas. In: GHIGGI, Gomercindo et al (Org). **Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **A formação nas licenciaturas em dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz**



**das(os)docentes formadoras(es)** : o que é que essas(es) “profes” têm?. Pelotas, 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: Rio Grande do Sul, 2019.

BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica. In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **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 da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

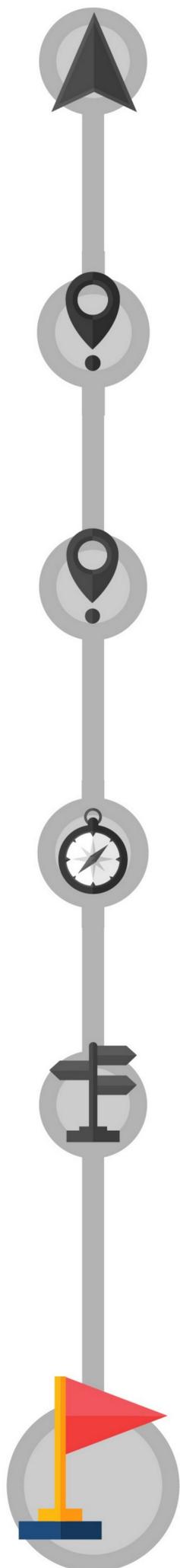
\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BUTLER, J. **Sobre a Covid-19: o capitalismo tem seus limites**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2020/03/judith-butler-sobre-a-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/> Acesso em: 29 maio 2021.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. Educação, arte e atravessamentos: onde está o *falar com?* . In: GHIGGI, Gomercindo et al (Org). **Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

\_\_\_\_\_. **Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul** 2018. 309 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-



Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2018.

COUTINHO, Karine; ALVES, Jefferson. **As Artes na Base Nacional Curricular**. *Textura*, v.22, n.50, p.241-264, abr/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5538> Acesso em: 20 de maio de 2021.

DUARTE – Jr., João Francisco. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2017.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Tradução: Iara Rodrigues. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRAZ, Maria H. C.T.; FUSARI, Maria F. R. **Arte na educação escolar**. 4ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. Pelotas, RS: Editora Universitária – UFPel, 2009.

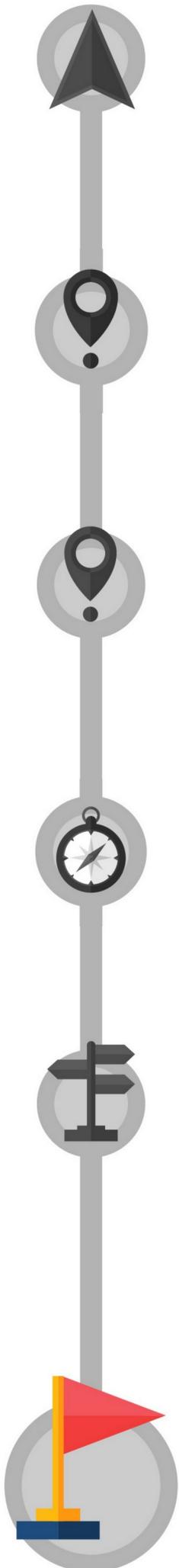
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**; tradução de Raquel Ramallete – 34ª Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**. Ano 4, Vol.12: 219-233, Dezembro 2007.



GHIRALDELLI JR., Paulo. **O corpo: filosofia e educação.** São Paulo: Ática, 2007.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998 – 2010).** 2015. 196 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento** – Org. Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

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

\_\_\_\_\_. **Dançando na Escola.** – Vol. 3, nº 1- São Paulo: Motriz, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem da dança: arte e ensino.** 1ª Ed. – São Paulo: Digitexto, 2010.

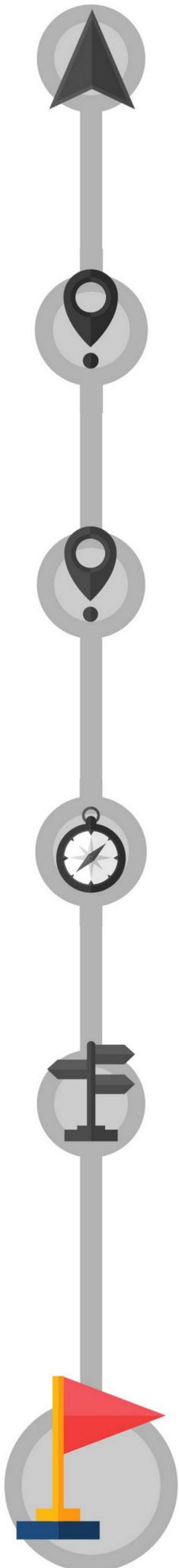
\_\_\_\_\_; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões.** 2ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2014.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.



OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de - et al. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. In: **Revista Científica da FASETE 2019/1**. Paulo Afonso – BA, 2019.

PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2015.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. São Paulo: Difusão, 1969.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº 289/2019**. Diário Oficial do RS: Poder Executivo, Porto Alegre-RS, 27 de nov. de 2019, p. 54.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino do Ano Letivo de 2020**. Porto Alegre, 2020.

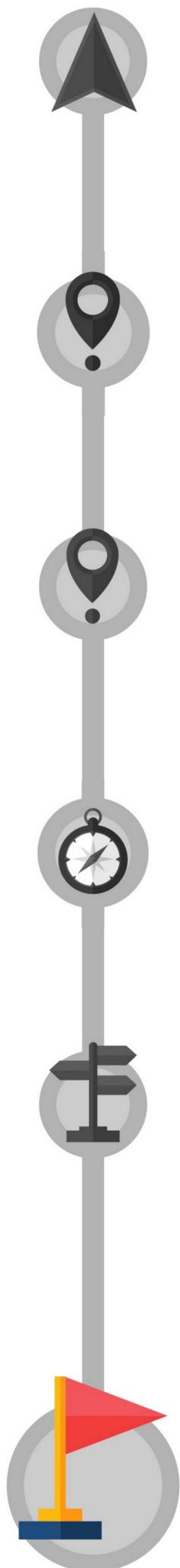
\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino do Ano Letivo de 2021**. Porto Alegre, 2021.

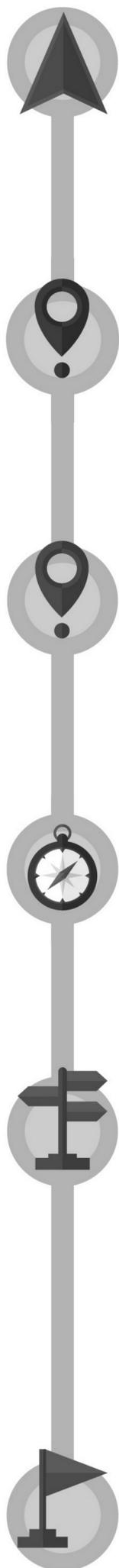
SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. – Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed.; 6ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, José Montanha. **O poder simbólico no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança**. – 4ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2006.





## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Carta aberta do coletivo de professores de Dança e Teatro

CARTA ABERTA DOS APROVADOS DE DANÇA E TEATRO CONCURSO PÚBLICO EDITAL 133/2019

Pelotas, março de 2021.

**À Secretária Municipal de Educação e Desporto de Pelotas**

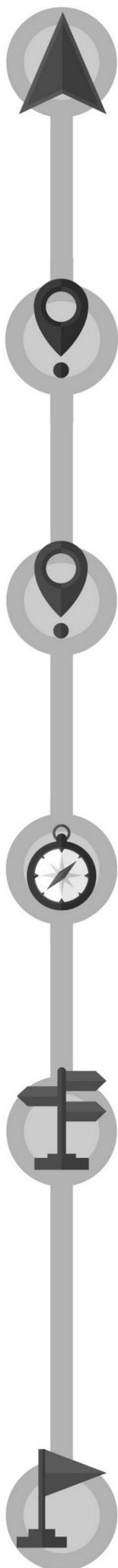
**Exma Srª Secretária Adriane Silveira**

Vimos, por meio desta, requerer a nomeação dos candidatos aprovados em concurso público, regidos pelo edital nº 133/2019, para os cargos públicos de “Professor II - Dança” e “Professor II - Teatro”. O presente instrumento tem por objetivo requerer uma distribuição mais justa, igualitária e fiel à legislação vigente entre as vagas para professores do componente curricular Arte, o qual abrange quatro linguagens artísticas distintas, sendo elas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais.

Através deste instrumento objetiva-se, também, receber maiores esclarecimentos sobre os critérios utilizados pela referida Secretaria ao elencar 30 (trinta) candidatos homologados da área de Artes Visuais, 6 (seis) candidatos homologados da área de Música e, apenas, 2 (dois) candidatos homologados da área de Dança e 2 (dois) da área do Teatro para a efetiva nomeação. Esses dados que estão presentes no relatório do edital de abertura - 133/2019, publicado no dia 18/03/21, nos fez questionar, novamente, qual é o critério de distribuição das vagas para a disciplina de Arte e porquê não há paridade na distribuição das mesmas?

Muito embora saibamos que o comando da Secretaria Municipal de Educação e Desporto passou por mudanças no início do corrente ano e que há um processo de transição durante esse período, entendemos que os compromissos firmados anteriormente devem ser minimamente honrados. Assim, frente aos números extremamente díspares entre uma linguagem de Arte e outra, os esclarecimentos acerca dos critérios utilizados pela Secretaria para a nomeação de novos professores já haviam sido reivindicados anteriormente por intermédio do Ministério Público, através da Promotoria de Justiça de Pelotas, a partir de uma indagação nossa, feita no começo do ano de 2020.

A Secretaria, por sua vez, emitiu um ofício em resposta (documento em anexo), datado em 10/03/2020, no qual afirmava que os professores de Dança e Teatro seriam nomeados à medida em que houvesse vacância no quadro de professores. O documento versava também sobre o comprometimento da Secretaria ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular e a legislação, e que compreendia e valorizava o componente curricular e suas linguagens. Ressaltando ainda que, até aquele momento, a rede municipal de ensino contava com 155 (cento e cinquenta e cinco) professores de Artes Visuais, argumentando que esse número elevado de professores com esta habilitação atuando na rede se dava



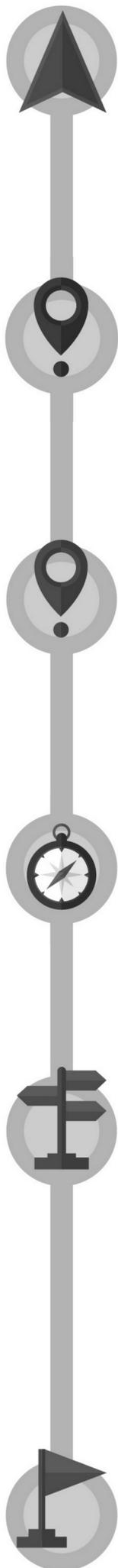
peelo fato de que, na área de Arte, essa era a única disponibilidade de habilitação de professores, promovida pela Universidade Federal de Pelotas, por muitos anos.

Esse posicionamento da Secretaria nos causou um grande estranhamento, primeiramente pelo fato de a Universidade Federal de Pelotas ser uma das poucas universidades brasileiras a ter um Centro de Artes que oferece cursos de licenciatura nas quatro linguagens artísticas. A UFPel tem professores formados em Dança e Teatro, através de seus cursos de licenciatura, desde 2012. Professores que, além de atuarem profissionalmente em grande número na cidade de Pelotas, passaram por estágios em escolas da rede municipal, com aval da Secretaria Municipal de Educação durante sua formação acadêmica desde 2010. Isso nos leva a crer que a Secretaria já tem conhecimento da existência significativa de profissionais habilitados em Dança e Teatro na cidade de Pelotas há anos. Portanto o argumento utilizado pela Secretaria, neste caso, nos parece raso/ frágil pois, somente neste último certame, foram aprovados 12 (doze) professores de Dança e 19 (dezenove) professores de Teatro, totalizando 31 (trinta e um) profissionais habilitados para nomeação.

Esse estranhamento, num segundo momento, vai de encontro à fala da Secretaria no que diz respeito a BNCC, a legislação e a valorização do componente curricular Arte e suas linguagens. Desde a consolidação da Lei 9.394/96, diversos pareceres e documentos norteadores foram desenvolvidos para que a Arte e suas linguagens fossem inseridas na Educação Básica da melhor forma. Como exemplo disto estão os PCNs, o parecer CNE/CEB nº: 22/2005, a Lei 13.278/2016, a BNCC, entre outros documentos que buscam auxiliar os sistemas de ensino nessa implementação. Mas percebemos, através de nossas vivências como professores de Dança e de Teatro, que ainda há muita resistência a essas mudanças nas redes de ensino.

A análise dessas leis, pareceres, normativas e orientações nos faz crer que o discurso da Secretaria não nos parece condizente com sua prática. Na prática, a Secretaria tem privilegiado a linguagem das Artes Visuais nas nomeações dos professores aprovados no concurso, mesmo tendo um grande contingente de professores com esta habilitação já inseridos em sua rede de ensino. Vale ressaltar que o edital que rege o referido concurso foi o primeiro a fazer reserva de vagas para as quatro linguagens da Arte. Sendo assim, não há embasamento para pensarmos que as vagas abertas devem ser preenchidas, em sua grande maioria, por apenas uma dessas linguagens (habilitações), uma vez que essa vaga, que surge em decorrência de vacância, é para a área de Arte ou, como chamava-se anteriormente, "Educação Artística" e não para quaisquer habilitações específicas.

Na época em que o ofício em resposta ao Ministério Público foi emitido pela SMED, 23 (vinte e três) professores de Artes Visuais já haviam sido nomeados. Com a publicação no último dia 17/03/21 do Edital de Nomeação nº 053/2021, em decorrência de vacância no quadro de pessoal estatutário, tivemos a ingrata surpresa de saber que os professores de Arte nomeados por este edital eram, mais uma vez, habilitados em Artes Visuais.



A partir disto, começamos a levantar algumas hipóteses sobre os critérios elencados pela Secretaria para formalizar essas nomeações. A primeira hipótese foi de que um possível critério pudesse ser o desempenho na prova do concurso, mas essa hipótese logo foi descartada, tendo em vista que os 14 (catorze) últimos professores nomeados da área de Artes Visuais tiveram notas inferiores às dos cinco primeiros colocados da área da Dança e, também, dos cinco primeiros colocados da área do Teatro, segundo a classificação final do concurso. A segunda hipótese levantada foi sobre o desconhecimento de parte da legislação, a qual versa sobre o componente curricular Arte. Consideramos importante, então, reforçar que qualquer seja a linguagem artística de formação deste professor (Dança, Teatro, Música ou Artes Visuais) o habilita para assumir o componente curricular Arte, em qualquer nível da Educação Básica.

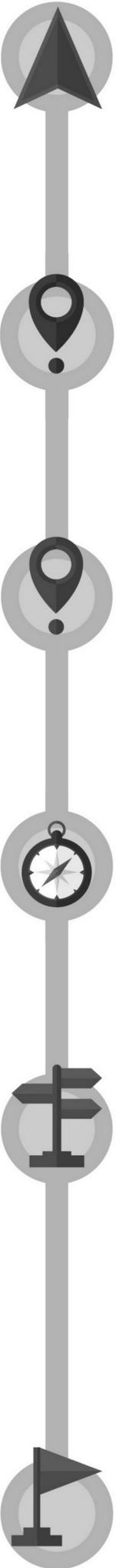
Diante do exposto acima, o requerimento de nomeação dos professores de Dança e Teatro para o componente curricular Arte e o apelo pela exposição dos critérios para as nomeações, até então desiguais entre as linguagens, justificam-se. Deixamos claro, mais uma vez, que o objetivo desse instrumento é para que se tenha, por parte desta Secretaria, uma distribuição destas vagas de forma paritária, justa e de acordo com o que orienta a legislação vigente.

Certos de que estes esclarecimentos são importantes, não somente para os profissionais da área da Educação, mas para toda a sociedade civil, aguardamos a manifestação desta Secretaria com brevidade.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

**Coletivo de Professores de Dança e Teatro**

**Aprovados no concurso público regido pelo Edital nº 133/ 2019.**



## ANEXOS

## ANEXO A - Comissão de Estudos de Readequação do Currículo

**IAD** Instituto de Artes e Design

Universidade Federal de Pernambuco  
 Instituto de Artes e Design  
 Rua Coronel Alberto Rossa, 62  
 Cep 5010-100  
 Telefone (51) 3278-6711  
 Palmares - PE - Brasil  
 www.ufpe.edu.br/iad

**PORTARIA nº 117/2009.**

O DIRETOR do Instituto de Artes e Design, no uso de suas atribuições

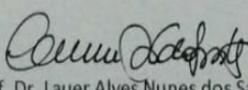
CONSIDERANDO a necessidade de atualização da Comissão de Estudos Curriculares do Curso de Dança-Teatro, instituída pela Portaria de nº 045/2009 e modificada pela Portaria 117/2009;

**RESOLVE:**

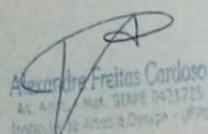
Constituir a Comissão de Estudos para a Readequação do Currículo, com a seguinte composição:

Profª. Maria Fonseca Falkembach (DMAC/IAD);  
 Profª. Tais Ferreira (DMAC/IAD);  
 Profª. Luciana Cesconetto Fernandes da Silva (DMAC/IAD);  
 Profª. Alexandra Gonçalves Dias (DMAC/IAD);  
 Profª. Maria Helena Klee Ochlschlaeger (ESEF)  
 Profª. Lúcia Maria Vaz Peres (DFE/FAE);  
 Profª. Denise Bussoleti – suplente (DFE/FAE);  
 Téc. Maria Luiza Menna de Oliveira;  
 Disc. Jaciara Jorge e  
 Disc. Mônica Corrêa de Borba

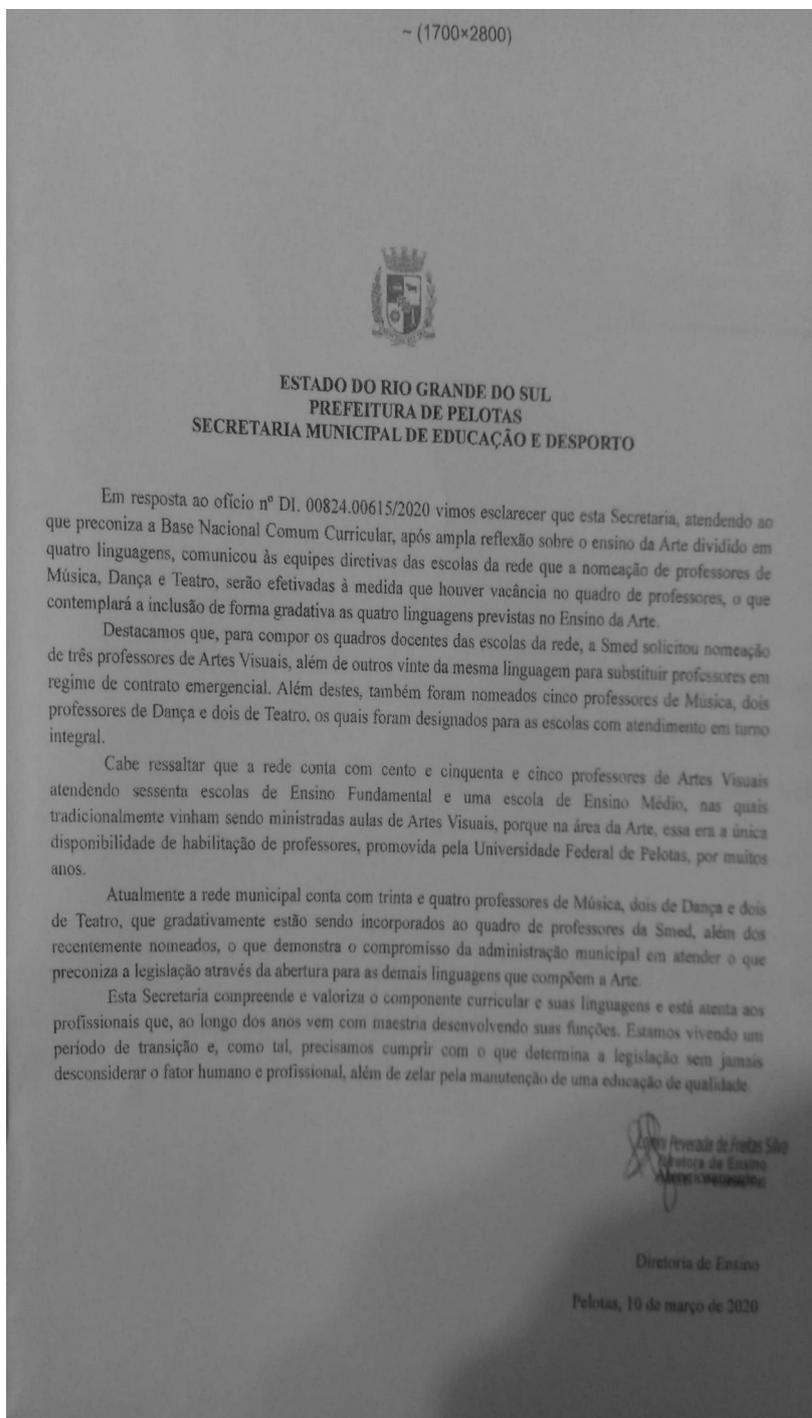
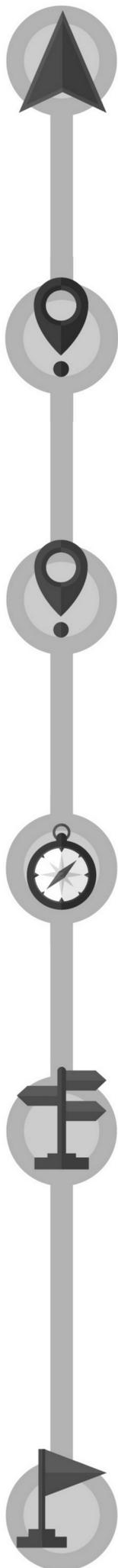
Gabinete da Direção, em 06 de novembro de 2009.

  
 Prof. Dr. Lauer Alveš Nunes dos Santos  
 Diretor do Instituto de Artes e Design

*Confere o original*

  
 Alexandre Freitas Cardoso  
 AG. Adm. - Matr. SIAPE 0473725  
 Instituto de Artes e Design - UFPE

## ANEXO B – Resposta da SMED ao Ministério Público



## ANEXO C – Apoio PIBID e RP da UFPel



Universidade Federal de Pelotas  
Centro de Artes

Ofício nº 5/2021/CA-UFPel

V. Sr.<sup>a</sup>

ADRIANE SILVEIRA

Secretária Municipal de Educação e Desporto de Pelotas – SMED

Assunto: Nomeação de professores de Dança e Teatro aprovados no concurso regido pelo edital 133/2019, da Prefeitura Municipal de Pelotas.

Senhora Adriane,

Ao cumprimentá-la, a coordenação institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Residência Pedagógica (RP), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), vêm manifestar apoio ao coletivo de professores de Dança e Teatro aprovados no concurso Público da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS (edital nº 133/2019).

O Centro de Artes da UFPel iniciou a formação de professores de Dança e de Teatro Em 2008. Ambos os cursos de licenciatura compõem os Projetos Institucionais do Pibid e do Residência Pedagógica, possibilitando a presença efetiva e muito significativa dos futuros professores nas escolas da rede municipal em todos os níveis da educação básica. Cabe ainda destacar a atual legislação brasileira, Lei N.13.278/2016 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) referente ao ensino da Arte, reconhecendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituem este componente curricular.

Portanto, consideramos necessária a efetivação desta Lei com profissionais que tenham formação específica em cada uma das quatro linguagens artísticas, de forma mais isonômica entre as linguagens, possibilitando aos estudantes da Educação básica possibilitando uma vivência contínua ampliada e aprofundada no campo de conhecimento da Arte.

Por fim, reiteramos nosso compromisso com a educação pública de qualidade e nos colocamos à disposição para o diálogo e parceria entre universidade e escola.

Atenciosamente,

Vanessa Caldeira Leite  
(assinado eletronicamente)

Coordenadora Institucional do Pibid-UFPeI

(assinado eletronicamente)  
Fábio Sangiogo

Coordenador Institucional do RP-UFPeI



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA CALDEIRA LEITE**,  
**Professor do Magistério Superior/Adjunto**, em 31/03/2021, às 11:50,  
conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do  
[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **FABIO ANDRE SANGIOGO**,  
**Professor do Magistério Superior/Adjunto**, em 31/03/2021, às 11:56,  
conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do  
[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)  
[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código  
verificador **1254475** e o código CRC **1BC942B0**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº  
23110.009373/2021-37

SEI nº 1254475

## ANEXO D - Apoio Curso de Dança – UFPel



UFPel

Pelotas, 19 de março de 2021

### Ofício 001/2021

A/C Secretaria Municipal de Educação de Pelotas  
Secretária Adriane Silveira

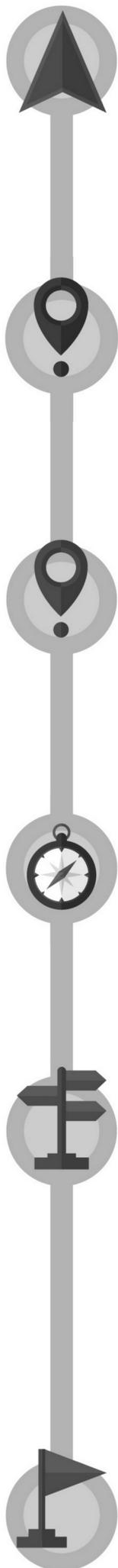
Ref.: chamamento e nomeação de professoras e professores de Dança e Teatro aprovados no concurso regido pelo edital 133/2019 da Prefeitura Municipal de Pelotas

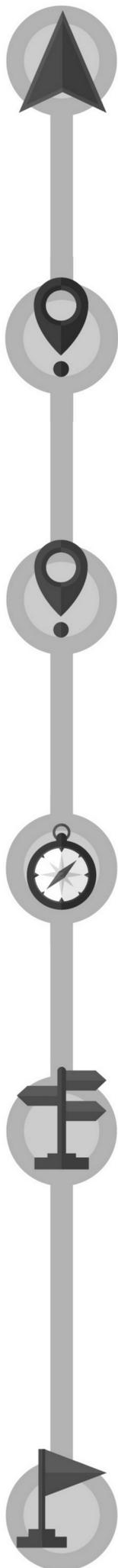
Vimos, através deste, esclarecer e dialogar acerca da necessidade de inclusão das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no currículo regular das escolas de educação básica no Brasil e, num contexto mais restrito, das escolas públicas municipais de Pelotas - RS. Nesse sentido, buscamos trazer dados que se referem ao Ensino de Arte no nosso país, componente curricular no qual a Área da Dança está vinculada (Lei 13.278/2016), o que pressupõe a atuação em sala de aula de professoras e professores formados em curso específico de Licenciatura em Dança.

A Universidade Federal de Pelotas conta com a oferta deste curso desde o ano de 2008 e, um dos motivos para o nosso interesse pelo tema e contato com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) é a preocupação com a não inserção dos egressos formados pela UFPel nas escolas municipais.

Desde antes da abertura do Edital 133/2019, promovido pela Prefeitura Municipal, estamos em contato com a SMED, na tentativa de garantir a isonomia entre as linguagens artísticas por meio da solicitação de vagas e provas específicas conforme Área de formação dos candidatos. Em ofício enviado em maio de 2019, frisamos que "há mais de vinte anos (1998), o volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte indica, como sugestão para as escolas, a inclusão das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, como componentes artísticos a serem desenvolvidos na disciplina curricular dedicada ao Ensino de Arte", além disso "a ideia torna-se obrigatória em 2016, com a sanção da Lei 13.278, [...] que afirma a importância de todas as linguagens artísticas no desenvolvimento integral dos estudantes nos diferentes contextos escolares brasileiros".

Indo nessa perspectiva, o Edital 133/2019, da Prefeitura Municipal de Pelotas, ofertou número similar de vagas para os professores de Ensino de Artes (01 vaga + CR para Professor II - Artes Visuais; 01 vaga + CR para Professor II - Dança; 05 vagas + CR para Professor II - Música; 01 vaga + CR para Professor II - Teatro), porém, no momento da nomeação dos candidatos, a situação é extremamente desigual. Até o momento, 30 professores de Artes Visuais, 6





professores de Música, 2 professores de Dança e 2 professores de Teatro foram nomeados para atuação no Magistério Municipal, conforme documento disponibilizado no site da Prefeitura de Pelotas em 18 de março de 2021.

Com o documento aqui exposto, solicitamos a isonomia entre as linguagens artísticas não só na oferta de vagas em editais de concursos públicos, mas também na nomeação dos candidatos aprovados, algo que pode ser mediado entre Secretaria e instituições escolares (que muitas vezes desconhecem a oportunidade e a possibilidade de ter no seu quadro docente, um professor formado em Dança - Licenciatura).

Aproveitamos, também, para manifestar apoio à Carta Aberta elaborada pelo Coletivo de professores de Dança e Teatro, formado por candidatos aprovados no certame em questão, reiterando a preocupação com uma escola pública de qualidade, que investe no Ensino de Artes de forma democrática, ampliada e criativa.

Contamos, mais uma vez, com o apoio por parte da SMED na consideração da relevância deste pedido, que infere tanto na vida escolar de estudantes da educação básica, como na vida profissional de professoras e professores licenciados em Dança.

Cordialmente,

Profª Drª Carmen Anita Hoffmann  
Coordenadora do Curso de Dança – Licenciatura  
Centro de Artes  
Universidade Federal de Pelotas

## ANEXO E - Apoio curso de Teatro UFPel

23/03/2021

SEI/UFPel - 1245385 - Ofício



Universidade Federal de Pelotas  
Centro de Artes  
Colegiado do Curso de Teatro

Ofício nº 3/2021/CG\_Teatro/CA-UFPel

Pelotas, 23 de março de 2021.

**De: Colegiado do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel**

**Para: Coletivo de professores de Teatro e Dança aprovados no Concurso regido pelo edital 133/2019, da Prefeitura Municipal de Pelotas.**

**Assunto: Declaração de apoio à Carta Aberta do Coletivo**

Prezados candidatos das áreas de Teatro e Dança aprovados no concurso público regido pelo Edital nº 133/ 2019,

Ao cumprimentá-los, nós, professores e professoras do colegiado do curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, gostaríamos de externar o nosso apoio à Carta Aberta relativa à nomeação dos professores da área de Arte vinculados ao Edital 133/2019, do município de Pelotas.

Até o momento, foram nomeados 30 (trinta) candidatos das Artes Visuais, 2 (dois) da Dança e 2 (dois) do Teatro, o que demonstra que não há equidade entre as linguagens artísticas. Em relação à Música, 6 (seis) candidatos já foram nomeados, porém salienta-se que a Música conquistou o direito a um edital específico. Estes números estão em desacordo com a Lei 13.278, que prevê a isonomia entre as linguagens artísticas da área. Além disso, o volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte indica a inclusão das quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro -, como fundamentais para o pleno desenvolvimento dos alunos na escola. Levando-se em conta que existe uma carência profunda de profissionais do Teatro e da Dança atuando nas Escolas de nosso município, seria justificável que a Prefeitura chamasse um maior número de profissionais dessas linguagens e não o contrário.

Enfatizamos que a Universidade Federal de Pelotas oferece, desde 2008, dois cursos diferentes de licenciatura – Teatro e Dança – que constituem duas linguagens distintas. É fundamental que os Editais públicos na área de educação cumpram a lei e nomeiem profissionais das quatro linguagens artísticas, pois é função da Universidade justamente formar profissionais da educação para atuarem nas Escolas.

Reconhecemos que existe ainda falta de informação a respeito das variadas linguagens artísticas na Escola, o que pode gerar uma demanda maior por profissionais das Artes Visuais. Contudo, esta realidade precisa sofrer mudanças, priorizando a diversidade artística, e concursos públicos são primordiais neste sentido, bem como a posterior nomeação dos profissionais das variadas linguagens, estruturando-as como campo de conhecimento nas Escolas.

h

1/2

2

Diante do exposto, somos solidários à demanda do coletivo e aos seus questionamentos, apresentados em Carta Aberta. Informamos, por fim, que foi enviado à Secretaria Municipal de Educação e Desporto ofício assinado por este colegiado, apresentando nossa preocupação com a situação e colocando-nos à disposição para debater com as autoridades responsáveis sobre a questão da isonomia das linguagens artísticas nas Escolas.

Atenciosamente,

**Professores e Professoras do Colegiado do Curso de Teatro-Licenciatura**  
**Universidade Federal de Pelotas**



Documento assinado eletronicamente por **FERNANDA VIEIRA FERNANDES**, Coordenadora de Curso de Graduação, Colegiado do Curso de Teatro, em 23/03/2021, às 19:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1245385** e o código CRC **77757A84**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23110.001697/2019-11

SEI nº 1245385

## ANEXO F – Apoio curso de Dança da UFRGS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO-DANÇA

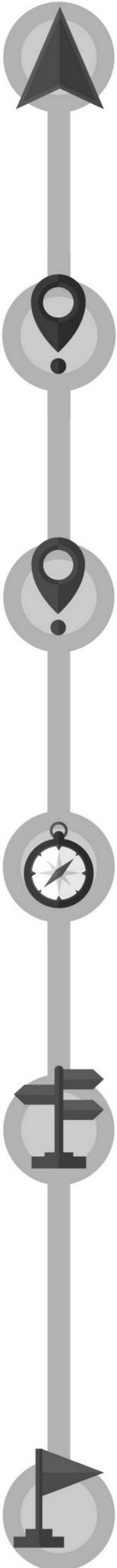
### A/C Secretaria Municipal de Educação de Pelotas

O Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vem por meio deste, manifestar seu apoio à carta aberta elaborada pelo Coletivo de Professores de Dança e Teatro aprovados no concurso público (edital nº 133/2019) da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS, no movimento para a ocupação dos cargos em vacância do componente curricular Arte da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas.

Entendemos a importância da ocupação dessas vagas pelos professores de dança e teatro, principalmente porque o campo de atuação desses licenciados na escola básica ainda está em vias de consolidação. Por muitos anos lutamos pela inclusão das artes (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) como componente obrigatório na Educação Básica, por defendermos que esta área do conhecimento aborda a dimensão sensível, indispensável na formação humana. O movimento de consolidação da área, principalmente para os licenciados em dança, perpassa pela ocupação das vagas de concursos públicos estabelecendo um equilíbrio que garanta a autonomia das diferentes linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais, Música e Teatro) na Educação Básica. Desta forma, defendemos que haja uma distribuição igualitária entre as vagas para professores do componente curricular Arte, o qual abrange as quatro linguagens artísticas distintas.

Profa. Dra. Rubiane Falkenberg Zancan  
Coordenadora COMGRAD Dança

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO - DANÇA  
comgraddanca@ufrgs.br - Fone 3308-5875  
Rua Felizardo, 750 – J. Botânico - 90690-200 - Porto Alegre - RS



## ANEXO G – Apoio da ASGADAN



Porto Alegre, 26 de março de 2021.

À secretaria municipal de educação,

Vimos por meio deste prestar nosso apoio aos aprovados do concurso Edital 133-2019, do qual foram nomeados diversos professores, sendo inclusive nomeados professores das áreas das linguagens artísticas.

Entretanto, dentre os aprovados, somente 4 professores de Artes Cênicas, 2 professores de dança e 2 professores de teatro foram nomeados para a área de Artes em relação aos mais de 25 nomeados da área de Artes Visuais.

E conforme orienta a legislação (LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016), a área de Artes não é prioritariamente para a atuação de professores de Artes Visuais, mas para todas as linguagens artísticas.

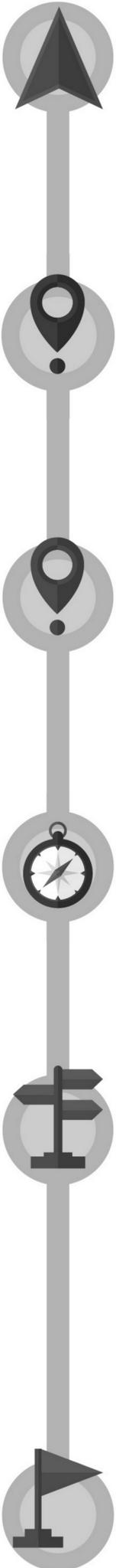
Neste sentido, com a nomeação de apenas 2 professores de dança e 2 professores de teatro, enquanto nomeados mais de 25 professores de artes visuais, não parece ser uma divisão justa e adequada. Reiteramos nosso apoio aos aprovados e à nomeação da forma mais equitativa possível, contemplando professores de todas as linguagens artísticas dentre os aprovados.

Com a maior paridade possível de nomeações as escolas poderão ter profissionais de todas as linguagens artísticas, como propõe e orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Certos de sua especial atenção e em atendimento a uma educação multidisciplinar,

Atenciosamente,

**Samanta Medina**  
 Presidente ASGADAN  
[asgadan.rs@gmail.com](mailto:asgadan.rs@gmail.com)



## ANEXO H – Apoio AMASETE



Pelotas, 18 de março de 2021.

OFICIO Nº 01/2021

A secretaria municipal de educação,

Vimos por meio deste prestar nosso apoio aos aprovados do concurso Edital 133-2019, do qual foram nomeados diversos professores, sendo inclusive nomeados professores das áreas das linguagens artísticas.

Entretanto, dentre os aprovados, somente 4 professores de Artes Cênicas, 2 professores de dança e 2 professores de teatro foram nomeados para a área de Artes em relação aos mais de 25 nomeados da área de Artes Visuais.

E conforme orienta a legislação (LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016), a área de Artes não é prioritariamente para a atuação de professores de Artes Visuais, mas para todas as linguagens artísticas.

Neste sentido, com a nomeação de apenas 2 professores de dança e 2 professores de teatro, enquanto nomeados mais de 25 professores de artes visuais, não parece ser uma divisão justa e adequada. Reiteramos nosso apoio aos aprovados e à nomeação da forma mais equalitária possível, contemplando professores de todas as linguagens artísticas dentre os aprovados.

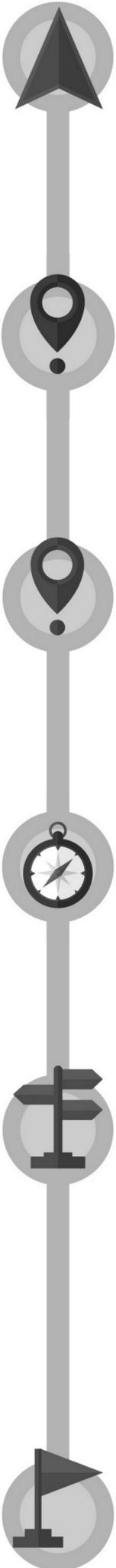
Com a maior paridade possível de nomeações as escolas poderão ter profissionais de todas as linguagens artísticas, como propõe e orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Certos de sua especial atenção e em atendimento a uma educação multidisciplinar,  
Atenciosamente,

Atenciosamente,

*Diego Carvalho Carvalho*

**Diego Carvalho -DRT 0012884/RS**  
Presidente AMASETE  
pelotas.amasete@gmail.com



## ANEXO I – Apoio SATED



SINDICATO DOS ARTISTAS E TÉCNICOS EM ESPETÁCULOS  
DE DIVERSÕES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Pelotas, 26 de março de 2021.

OFICIO Nº 01/2021

A secretaria municipal de educação, o SATED-RS vem por meio deste prestar nosso apoio aos aprovados do concurso Edital 133-2019, do qual foram nomeados diversos professores, sendo inclusive nomeados professores das áreas das linguagens artísticas. Entretanto, dentre os aprovados, somente 4 professores de Artes Cênicas, 2 professores de dança e 2 professores de teatro foram nomeados para a área de Artes em relação aos mais de 25 nomeados da área de Artes Visuais.

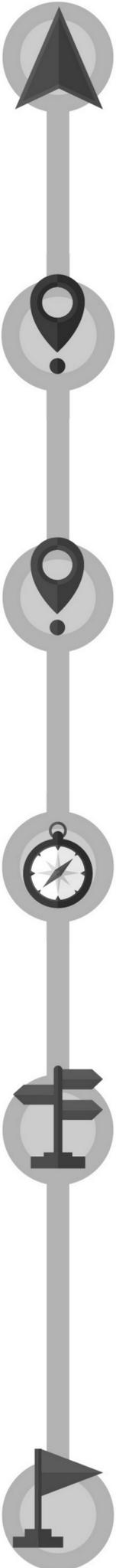
E conforme orienta a legislação (LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016), a área de Artes não é prioritariamente para a atuação de professores de Artes Visuais, mas para todas as linguagens artísticas.

Neste sentido, com a nomeação de apenas 2 professores de dança e 2 professores de teatro, enquanto nomeados mais de 25 professores de artes visuais, não parece ser uma divisão justa e adequada. Reiteramos nosso apoio aos aprovados e à nomeação da forma mais equalitária possível, contemplando professores de todas as linguagens artísticas dentre os aprovados. Com a maior paridade possível de nomeações as escolas poderão ter profissionais de todas as linguagens artísticas, como propõe e orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Certos de sua especial atenção e em atendimento a uma educação multidisciplinar, atentamente,

Daniel Amaro

Diretor de dança do SATED-RS



## ANEXO J – Apoio ANDA



**A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - ANDA**

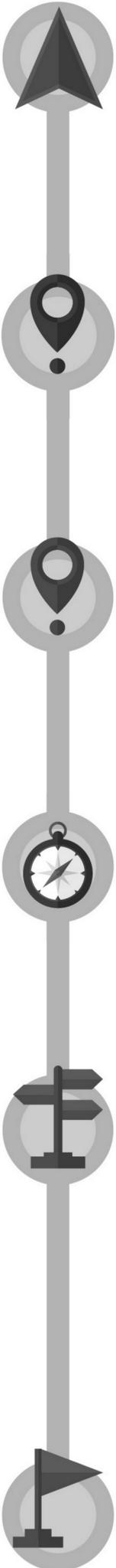
### **MANIFESTO DE APOIO À NOMEAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA**

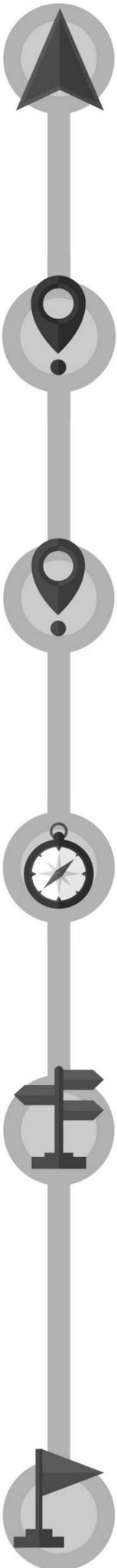
A ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança é uma entidade da sociedade civil que trabalha, desde 2008, para a consolidação da Dança enquanto campo de conhecimento, lutando incessantemente para a valorização do campo da Arte e suas especificidades e contribuindo para a produção e difusão de conhecimento da área da Dança, em todas as regiões do Brasil, e mesmo fora do país.

Neste sentido, a ANDA vem, por meio deste documento, manifestar apoio à reivindicação do Coletivo de Professores de Dança e Teatro aprovados no concurso público (edital nº 133/2019) da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS que, de forma justa, reivindica a nomeação, e consequente ocupação dos cargos em vacância, de professor do componente curricular Arte da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas.

A ANDA considera pertinente e exequível tal reivindicação, uma vez que corrobora os argumentos apresentados na CARTA ABERTA DOS APROVADOS DE DANÇA E TEATRO CONCURSO PÚBLICO EDITAL 133/2019, de março de 2021.

Este manifesto de apoio reforça diversas declarações anteriores desta Associação, no sentido de recomendar às secretarias municipais e estaduais de educação para a realização de concursos abertos aos professores licenciados em artes visuais, dança, teatro e música para atuarem na Educação Básica do Brasil, tendo por base o amparo legal vigente no país.





*Anda* associação nacional de  
pesquisadores em dança

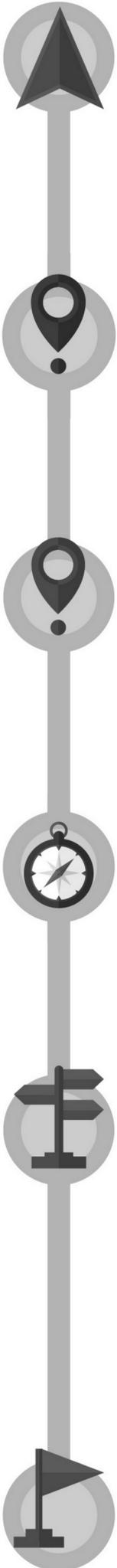
Na história das legislações em Arte no Brasil sabemos que, desde 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) torna o ensino artístico obrigatória nas escolas. Em 1996, ano da aprovação da atual LDB (9.394/96), e somente depois de vinte e cinco anos em diante, a letra desta lei expressa que o componente curricular Arte acolhe outras especialidades artísticas (Dança, Teatro, Música) para além das Artes Visuais (anteriormente Artes Plásticas), o que foi corroborado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte.

Em 2005, o parecer CNE/CEB 22/2005, do Conselho Nacional de Educação, reforçou a coexistência do ensino das artes visuais, dança, música e teatro no currículo escolar, considerando que professores com formação em licenciaturas de Dança, Música, Artes Visuais e Teatro podem assumir a docência no componente curricular Arte na Educação Básica. Posteriormente, a Lei 13.278/2016 e a BNCC também reforçam esta compreensão ampliada do ensino de Arte no currículo escolar.

Consideramos que tais documentos buscam auxiliar os sistemas de ensino nesta implementação, especialmente mobilizando a realização dos concursos públicos com vagas para o componente curricular Arte, aceitando, entre as titulações exigidas, a de Licenciado/a em Dança, conforme já determinou o CNE em seu parecer há mais de uma década e meia.

Contudo, esta Associação considera, também, que não basta a realização destes concursos reconhecendo a titulação de licenciatura em Dança. É urgente que este reconhecimento aconteça efetivamente nas etapas de nomeação e ocupação de cargos de professor. E, mais do que isso, é da mesma forma urgente que as nomeações sejam, no mínimo, paritárias entre as especialidades de formação dos candidatos aprovados para que a real existência de ensino de diferentes expressões artísticas, no componente Arte, aconteça, como legisla a LDB.

O não reconhecimento da formação de Licenciatura em Dança como habilitação compatível com o desempenho da docência no componente Arte na Educação Básica, infelizmente, ainda é frequente no Brasil. Todavia, o



**Anda** associação nacional de  
pesquisadores em dança

campo de profissionais da Dança segue mobilizado nas diferentes esferas para que possamos avançar e alcançar uma realidade mais justa e equilibrada dentro do contexto escolar.

Apenas criar os postos não é suficiente, há que permitir sua ocupação e qualificação. Historicamente, existem mais professores de Educação Artística ou Artes Plásticas ou Artes Visuais no ambiente escolar. Então, para que o cenário avance em termos paritários, é necessário que as vacâncias e substituições levem em consideração esta proporcionalidade, que visa permitir, sobretudo, que os alunos e as alunas da Educação Básica tenham contato com outras especialidades de Arte, não somente as plástico-visuais, embora entenda-se que estas cumprem, e devem continuar cumprindo, papel fundamental da formação escolar e humana.

A ANDA, entendendo seu papel junto à sociedade, tem feito eco a estas reivindicações e, neste sentido, cumpre com sua missão no Campo da Dança, mais uma vez, através da presente manifestação, reforçando o pedido para que a Secretaria Municipal de Educação e Desporto do Município de Pelotas atue de forma coerente com o edital e concurso promovidos, nomeando também, e de forma equânime, licenciados e licenciadas em Dança para as vacâncias no componente Arte no ensino público do referido município.

Sem mais a manifestar, subscrevemo-nos.

#### ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM DANÇA

**Diretoria**

**Gestão 2018-2021**

*Lucas Roberto Rocha*

*Vanilla Alves de Freitas*

Salvador, 23 de Março de 2021.

*Thiago Amorim*

*JJra/raiz/raiz*