

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CORPORAIS

JÓICE PÂMELA BENTO

**A DANÇA COMO LINGUAGEM NO ENSINO DA ARTE:  
Um estudo do currículo paulista com professores do  
ensino fundamental da rede pública de educação do  
município de Batatais/SP**

**CAMPINAS  
2022**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Artes  
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

B446d Bento, Joice Pâmela, 1989-  
A dança como linguagem no ensino da arte : um estudo do currículo paulista com professores do ensino fundamental da rede pública de educação do município de Batatais/SP / Joice Pâmela Bento. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Ana Maria Rodriguez Costas.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Ensino - São Paulo (Estado) - Currículos. 3. Ensino fundamental - São Paulo (Estado) - Currículos. I. Costas, Ana Maria Rodriguez, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Título em outro idioma:** Dance as a language in art teaching: an application of the São Paulo curriculum in public education classes in the municipality of Batatais/SP

**Palavras-chave em inglês:**

Dance - Study and teaching  
Education - São Paulo (State) - Curricula  
Elementary education - São Paulo (State) - Curricula

**Titulação:** Licenciada em Artes - Dança

**Banca examinadora:**

Ana Maria Rodriguez Costas [Orientador]  
Ana Carolina de Araújo e Góes  
Khatya Maria Ayres de Godoy

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 12-12-2022

JÓICE PÂMELA BENTO

**A DANÇA COMO LINGUAGEM NO ENSINO DA ARTE:  
Um estudo do currículo paulista com professores do  
ensino fundamental da rede pública de educação do  
município de Batatais/SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Dança, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Rodriguez Costas

**CAMPINAS  
2022**

**JÓICE PÂMELA BENTO**

**A DANÇA COMO LINGUAGEM NO ENSINO DA ARTE:  
Um estudo do currículo paulista com professores do  
ensino fundamental da rede pública de educação do  
município de Batatais/SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Artes - Dança, no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Rodriguez Costas.

**BANCA EXAMINADORA**

Ana Maria Rodriguez Costas \_\_\_\_\_

Ana Carolina Araújo \_\_\_\_\_

Khatya Godoi \_\_\_\_\_

Campinas, 12 de dezembro de 2022.

**DEDICO** esse estudo à minha família, por todo incentivo e apoio; ao André por acreditar em mim; e aos amigos do Espaço Cultural Fernando Faro, por me fazer a artista e educadora que sou.

## AGRADECIMENTOS

O caminho até aqui foi árduo, espinhoso, cansativo e não seria possível sem a ajuda de inúmeras pessoas que me abraçaram e me acolheram quando eu mais precisava. Agradeço à minha família pela paciência, pelo incentivo, pelas broncas e por me dar o suporte necessário para ter condições de concluir a pesquisa e a escrita desta monografia.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Batatais, em especial o Secretário Victor Hugo Junqueira e a Coordenadora Rosângela Parpineli, pelo convite feito, pela confiança em meu trabalho e pela possibilidade que me concederam de explorar esse campo tão imenso e rico que é a arte na escola. Obrigada por permitirem esse aprendizado.

Sem os sujeitos dessa pesquisa ela não existiria, então, faço um agradecimento mais que especial para os professores de artes da rede municipal de educação de Batatais, que acompanharam os meus devaneios e foram extremamente participativos e colaborativos com a pesquisa. Obrigada pelo compartilhamento de saberes, foi revolucionador!

Agradeço à PED Mônica Caldeira pelas inúmeras correções e dicas, desde o projeto para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa até à escrita desta monografia. Sua contribuição foi muito importante.

Não poderia deixar de ser infinitamente grata à minha orientadora Ana Terra, por acreditar no potencial da minha pesquisa, pelas trocas, pelo carinho e cuidado que teve com essa orientanda procrastinadora. Agradeço pelas broncas que mais pareciam conselhos de tão brandas, pelos ensinamentos e pelo encorajamento. Gratidão!

## RESUMO

BENTO, Joice Pâmela. *A dança como linguagem no ensino da arte: um estudo do currículo paulista com professores da rede pública de educação do município de Batatais/SP*. 2022. xx f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do grau de licenciatura em Dança e foi desenvolvida com os professores de artes da rede pública municipal de Educação da cidade de Batatais/SP. Foram realizados oito encontros e a partir das discussões, resposta ao questionário proposto, análise de dados, além de leitura bibliográfica, utilizando como metodologia a pesquisa-ação, realizou-se um estudo do Currículo Paulista na linguagem Dança nas aulas do ensino fundamental da rede municipal. A pesquisa fundamenta-se no processo didático aplicado nas práticas diárias do ensino do professor em consonância com o Currículo Paulista e como podem, estes, não sendo especialistas em dança, inter-relacionar essa linguagem com as que possuem maior dominância. Durante o processo observou-se as dificuldades encontradas e procurou-se elucidar os caminhos e perspectivas do ensino da dança no contexto das artes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Currículo Paulista; Dança; Ensino fundamental; Batatais/SP.

## ABSTRACT

BENTO, Joice Pâmela. *Dance as a language in art teaching: an application of the São Paulo curriculum in public education classes in the municipality of Batatais/SP*. 2022. xx f. Completion of course work (Bachelor in Dance) – State University of Campinas, Campinas.

This work is the result of research carried out for the development of the Course Completion Work to obtain a degree in Dance and was developed with art teachers from the municipal public education network in the city of Batatais/SP. Eight meetings were held and from the discussions, response to the proposed questionnaire, data analysis, in addition to bibliographical reading, using action-research as a methodology, a study of the São Paulo Curriculum in the Dance language was carried out in the elementary school classes of the network municipal. The research is based on the didactic process applied in the teacher's daily teaching practices in line with the Paulista Curriculum and how they, not being experts in dance, can inter-relate this language with those that have greater dominance. During the process, the difficulties encountered were observed and an attempt was made to elucidate the ways and perspectives of teaching dance in the context of the arts in the school environment.

Key words: Paulista Curriculum; Dance; Elementary School; Batatais/SP.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BPI - Bailarino, Pesquisador e Intérprete

Cia. - Companhia

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP - Currículo Paulista

ENCIC - Encontro Nacional Claretiano de Iniciação Científica

HL - Hora Livre

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONGs - Organizações não governamentais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I - Professor de Educação Básica I

PEB II - Professor de Educação Básica II

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1. NAS TRILHAS DO PROCESSO</b>	<b>9</b>
1.1 Rumo à pesquisa	12
1.2 Caminhos metodológicos	13
<b>2. CURRÍCULO PAULISTA</b>	<b>16</b>
2.1 BNCC: implicações na elaboração do Currículo Paulista	18
2.2 A linguagem da dança no Currículo Paulista	21
<b>3 A DANÇA NAS AULAS DE ARTES DA REDE PÚBLICA DE BATATAIS</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Diálogos</b>	<b>23</b>
3.1.1. Primeiro encontro	23
3.1.2. Segundo encontro	24
3.1.3. Terceiro encontro	27
3.1.4. Quarto encontro	29
3.1.5. Quinto encontro	34
3.1.6. Sexto encontro	37
3.1.7. Sétimo encontro: abordagem prática	38
3.1.8. Oitavo encontro	40
<b>3.2 Devolutivas</b>	<b>41</b>
<b>4 AQUILO QUE FICA: REFLEXÕES</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>45</b>

## 1. NAS TRILHAS DO PROCESSO

Acredito que todas as nossas experiências formam o nosso ser, ou seja, eu sou a soma de tudo já vivido, experienciado, pensado e sentido. Cresci na cidade de Batatais, interior de São Paulo, com cerca de sessenta mil habitantes, conservadora e com resquícios do coronelismo. A cultura, por muitos anos, foi pouco incentivada e recebia pouca atenção por parte das autoridades políticas. Foi nesse cenário que iniciei a prática do balé clássico, a partir de um projeto social oferecido pela prefeitura municipal. A escolha do curso de dança como formação acadêmica foi, a princípio, uma forma de continuar a prática da dança, já que nunca havia entendido a dança como algo para além da prática. Teoria e pesquisa sempre foram muito distantes da minha realidade.

Já na universidade, no ano de 2008, na disciplina de Técnica II: investigação e percepção, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Ana Mundim<sup>1</sup>, foi solicitado que escrevêssemos uma espécie de relatório sobre o motivo da escolha do curso e expectativas em relação a ele. Foi a primeira vez que questionei minhas escolhas em relação à dança e o que ela representava na minha vida. Outras disciplinas contribuíram para a minha formação como arte-educadora, mas destaco duas que me instigaram pelo caminho da docência, foram elas: “Escola e Educação” e “Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira”. A partir destas disciplinas me deparei com algo até então impensado: a atuação docente.

---

<sup>1</sup> Ana Carolina da Rocha Mundim: graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e doutorado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2009) e Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Pós Doutora pela Universidade de Barcelona (2015). É professora adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC). Colaborou como docente na disciplina da graduação Sociologia da Educação, na Universidade de Barcelona, em parceria com o Prof. Dr. Jorge Larrosa Bondía. Realizou três meses de capacitação no Instituto de Artes da UNICAMP com período de investigação na Universitat Ramon LLul, em Barcelona, junto ao grupo de pesquisa Data Science for Digital Society, do qual faz parte. Foi integrante do Grupo República Cênica. Coordena o projeto de pesquisa Dramaturgia do Corpospaço, que originou o grupo de pesquisa de mesmo nome, mantido na UFC. Orienta o Conectivo Nozes, braço de extensão do grupo de pesquisa. Coordenou o Curso de Graduação em Dança na Universidade Federal de Uberlândia no período de sua implantação (jan 2011 a jan 2014). Atua principalmente nos seguintes temas: dança contemporânea, composição coreográfica, improvisação, composição em tempo real, corpospaço. Coordena o projeto de extensão: Temporal - encontros de improvisação e composição em tempo real. Integra o Bando - grupo de estudos em improvisação e o grupo de pesquisa Mulheres na Improvisação. Em 2008 realizou Estágio Docente na Atividade de Docência Plena, responsável pelas disciplinas Técnica II: investigação e percepção e Ateliê de Criação IV do curso de Dança do Departamento de Artes Corporais da Universidade Estadual de Campinas. (<http://lattes.cnpq.br/7278100898972514>)

Também o curso de Dança me proporcionou realizar estágio na Cia. de Dança Tugudum (Campinas/SP), com Valéria Franco<sup>2</sup> e no Instituto das Artes Luana Lopes (Campinas/SP), momento em que pude observar profissionais renomados frente a uma turma de alunos e aprender com eles os variados caminhos do ensino da dança.

Uma experiência singular vivenciada na Universidade foi fazer parte de um grupo de dez alunas, surgido a partir de um Ateliê de Criação, o Mais Um Grupo de Dança. Este grupo me inseriu no universo da pesquisa, possibilitando atuar como colaboradora no Projeto “Análise do coletivo: o processo em dança”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabeth Bauch Zimmermann<sup>3</sup>, com bolsa PIBIC/CNPq de Iniciação Científica.

Com este mesmo grupo, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado, intitulado “Sim, pela cintura”, estudo realizado a partir da fotografia como estímulo visual e fomentadora de questionamentos para falar sobre o corpo feminino. Relaciono esse processo como ponto importante em minha trajetória, pois, durante a escrita e desenvolvimento do trabalho, surgiu uma frase que me acompanha mesmo depois de tantos anos: fazer o quê se somos antenas. Com essa frase eu respondo auto questionamentos que vez ou outra aparecem em minha mente sobre a dualidade: ser artista ou ser professora. Compreendi que não é possível dissociar um do outro e que meu fazer artístico está intimamente ligado ao meu fazer docente.

Ao concluir o bacharelado em dança, fui aprovada em concurso público como monitora de dança na cidade de Altinópolis/SP, atuando em duas escolas públicas, no contraturno escolar. Essa foi a experiência mais desafiadora pela qual passei. Recém-formada, cheia de expectativas, tinha uma ideia utópica de revolucionar o ensino da dança no espaço formal. Passei por inúmeras dificuldades, desde falta de

---

<sup>2</sup> Criadora do método Dança Integral “Pura potência do corpo sujeito”. Licenciada em dança pela Unicamp em 2002. Bacharelado em dança pela Unicamp em 1990. Ministra aulas de Dança Contemporânea na Cia Tugudum, onde também desenvolve um trabalho de pesquisa da interação das linguagens da dança, música e teatro, fundamentado em educação somática e improvisação. (<https://tugudum.com.br/os-tuguduns/>)

<sup>3</sup> Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1979), graduação em Dança Moderna pela Universidade Federal da Bahia (1972), mestrado em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (1991), doutorado em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e livre-docência em Psicologia Aplicada às Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Atualmente é Docente MS5 do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Técnicas Expressivas da Psicologia Analítica, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia analítica, linha junguiana, dança meditativa, criatividade, processos de interiorização. Participa do grupo de pesquisa IMAM/UFG (Imagem e Mito nas Artes da Cena).(<http://lattes.cnpq.br/7429351004096538>)

espaço adequado, salas superlotadas, marginalização da disciplina, até entendimentos distorcidos de como abordar a dança na escola.

Concomitantemente, cursava a graduação em Direito, o que me possibilitou ter uma visão mais pragmática das políticas públicas voltadas à cultura e à educação. Após o trabalho desenvolvido nas escolas em Altinópolis/SP, passei a trabalhar como servidora pública na Câmara Municipal de Batatais/SP, onde participei mais intensamente de audiências públicas, discussões e elaborações de projetos educacionais e socioculturais.

Destaco, ainda, três palestras importantíssimas no meu percurso. A primeira foi "A estética, o sensível, o cognitivo", promovida pelo Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça, no 2º Fórum Regional de Dança de Orlandia/SP, onde abordaram questões como a polivalência dos professores, a arte como disciplina ou vivência, professor como artista, discussões importantes para a inserção da dança no currículo escolar. A segunda palestra ocorreu no VII Encic - Encontro Nacional Claretiano de Iniciação Científica, "A face Sombria da Educação – Violência, Ressentimentos e Reprodução", com o Prof. Artieres Estevão Romeiro<sup>4</sup>, onde foi questionado o modelo escolar atual, modelo iluminista, com grande aquisição de saberes teóricos e defensor da "morte" ao corpo. Ainda no VII Encic, a terceira palestra "Professor como transformador de paradigmas no processo de aprendizagem" trouxe três aspectos fundamentais na formação de professores: projetos de formação, profissionais reflexivos e teoria/prática.

Em 2018 inicio meu trabalho como oficina de dança na Organização Sociedade Civil Espaço Cultural e Educacional Fernando Faro, colocando em prática o ensino da dança para crianças e adolescentes da periferia do município. Acredito que seja esse o momento de maior amadurecimento da minha atuação como docente.

Em meados de 2019, o Centro Paula Souza abre processo seletivo para contratação de professores de dança com o intuito de atuarem no curso técnico em dança, oferecido pela Etec Professor Alcídio de Souza Prado, na cidade de Orlandia,

---

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela UFSCar, Mestre em Filosofia da Educação pela Unicamp e graduado em Filosofia pelo Claretiano - Centro Universitário. Especialista em Gestão e Liderança Universitária pela Organização Universitária Interamericana (OUI Canadá). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Uninter. Atualmente é Diretor Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Universidade Técnica Particular de Loja - Equador. É membro do grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação. Possui experiência em Gestão de EaD e realiza estudos sobre Teoria Crítica e Educação, Avaliação de EaD, Gestão da Qualidade, Fundamentos da Educação. (<http://lattes.cnpq.br/0459388110102022>)

interior do estado de São Paulo, cidade vizinha à Batatais. O novo curso, que seria oferecido em 2020, foi inédito na região, sendo o segundo do interior paulista. Apesar de não ter concluído a licenciatura em dança, resolvi me aventurar e realizei a inscrição. Passei por duas etapas de seleção e ao final não quis continuar no processo, por motivos diversos. Esse recorte é importante para refletir sobre a escassez de profissionais especializados no interior, pois haviam apenas duas pessoas inscritas, eu e uma amiga que se graduou juntamente comigo no curso de Dança da Unicamp.

Em 2021, com o desejo de aprofundar meus conhecimentos, retorno à Universidade para então concluir a licenciatura em dança.

### **1.1 Rumo à pesquisa**

Cerca de dezessete professores de artes da rede pública de educação do município de Batatais se reúnem semanalmente, às terças-feiras, por duas horas, para o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Alguns desses encontros são realizados de forma separada dos professores das demais áreas, onde há a possibilidade de aperfeiçoamento e discussão sobre as aulas de artes em si. O Secretário de Educação propõe encontros com profissionais especializados (teatro, dança, música), os quais denomina como Formação de Professores.

Devido ao trabalho desenvolvido com o Espaço Cultural Fernando Faro em parceria com a Prefeitura Municipal de Batatais, através de convênios, bem como sendo a única especialista de dança com formação na cidade, surge o convite, no início do ano de 2022, para ministrar algumas palestras e oficinas nos encontros de HTPC, com a finalidade de abordar a linguagem da dança e sua aplicação em sala de aula através do Currículo Paulista, já que é o material utilizado pelo município para orientar as ações pedagógicas dos professores.

Ao participar de um encontro com os professores mencionados, os mesmos expuseram os desafios e dificuldades encontrados no desenvolvimento e elaboração de aulas de dança utilizando o Currículo Paulista, que será apresentado mais adiante, como fonte primária. Pude perceber, então, a necessidade de avaliar e diagnosticar as demandas dos mesmos, podendo, a partir disso, apresentar

propostas efetivas para a ação do ensino de dança em sala de aula. Aproveitei-me, então, do convite feito para desenvolver a pesquisa aqui relatada.

Neste percurso aparecem questionamentos como: a) O professor de artes precisa atuar como um profissional polivalente ou especialista?; b) De que modo a formação acadêmica do professor de artes influencia no desenvolvimento das habilidades em sala de aula?; c) O que se entende como a dança que deve ser ensinada na escola?; d) Para ensinar a linguagem da dança nas aulas de artes é necessário saber dançar ou ser um artista da dança?

Atrelado a essas questões, inegavelmente está o Currículo Paulista, já que é o material que norteia e ampara os professores de Batatais. Por isso, esta pesquisa se fez necessária, não com a pretensão de responder a todas as perguntas ou apresentar uma solução mágica para todas as problemáticas enfrentadas, mas para fomentar a discussão e apresentar experimentações no campo do ensino da dança nas escolas.

## **1.2 Caminhos metodológicos**

Foram realizados oito encontros com os professores de artes vinculados à Secretaria de Educação de Batatais. Os seis primeiros encontros foram de forma virtual, com a leitura do Currículo Paulista e discussões orientadas e mediadas por mim. O sétimo encontro foi realizado presencialmente com o estudo de possibilidades de aulas práticas propostas pelos próprios professores. Já no oitavo e último encontro (virtual), discutimos sobre o processo percorrido até aquele momento e pedi que respondessem a um breve questionário com perguntas relevantes para o entendimento da realidade vivenciada por cada um desses indivíduos e a relação deles com a prática docente.

Ao longo do processo elenquei os assuntos a serem abordados, verifiquei quais as informações e escolhi qual abordagem seria feita através de conversas junto aos professores de artes. Também percebi que poderia, juntamente com os professores, descobrir formas e propostas de ensino aprendizagem para aplicação das habilidades em sala de aula.

Nesse sentido, esta pesquisa se aproxima de características tanto da prática como pesquisa<sup>5</sup>, quanto da pesquisa-ação. Para David Tripp, em uma definição mais estrita, “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (TRIPP, 2005, p. 443)

A participação da pesquisadora e dos professores na produção do conhecimento e a constante interação entre ambos foram determinantes para este estudo. Esse estímulo à contribuição dos atores sociais envolvidos na pesquisa, desempenhando um papel ativo na alteração da própria realidade é descrita por Thiollent como:

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. (THIOLLENT, 2002, p.4)

Nesse mesmo sentido, David Tripp considera que: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. (TRIPP, 2005, p. 446)

É possível dizer que, os autores acima citados, defendem que essa metodologia é aplicada quando da relação do processo de pesquisa e construção do conhecimento com o objetivo de desenvolver uma ação de transformação, bem como a situação desta pesquisa.

Trilhando esses caminhos metodológicos, a pesquisa realizada encontra-se organizada nesta monografia do seguinte modo: no capítulo um, traço os principais acontecimentos do meu percurso enquanto estudante, artista e professora que me direcionaram para a pesquisa em questão. No capítulo dois, faço uma breve abordagem sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na elaboração do Currículo Paulista, além de traçar historicamente, de forma sucinta, o ensino de artes nas escolas, até a homologação do Currículo Paulista em 2019 e como este está organizado em relação à linguagem dança. Já no terceiro, trago a pesquisa como prática, descrevendo e analisando os oito encontros com os professores de artes da rede pública municipal da cidade de Batatais, bem como as

---

<sup>5</sup> A orientadora deste trabalho, Ana Maria Rodriguez Costas, se dedica ao estudo dessa abordagem metodológica, sendo uma das líderes do grupo "Prática como pesquisa: processos de produção da cena contemporânea". Para maiores informações, acesse: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4528156622405590](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4528156622405590)

considerações dos participantes da pesquisa, a partir do questionário elaborado e aplicado como forma de registro escrito. Para finalizar, trago reflexões acerca de todo o processo desenvolvido e o que fica, após todos os diálogos, trocas e experimentações.

## 2. CURRÍCULO PAULISTA

Buscava-se, no Brasil, desde o século XIX, tornar a arte como disciplina obrigatória nos currículos escolares (BARBOSA, 2012, p. 26). No início do século XX, o projeto educacional vigente foi repensado, devido à crescente demanda pela industrialização, adequando-o à nova política nacional e à modernização cultural.

No ano de 1971, por obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 5692/71, a arte foi incluída no currículo escolar sob a nomenclatura de Educação Artística, como atividade educativa e não como disciplina. Em 1973, surgem os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, na tentativa de suprir a demanda de profissionais que atendessem à polivalência exigida. O currículo mínimo a ser estudado em dois anos, para habilitar esses professores em música, teatro, artes plásticas e dança, mostraram-se insuficientes, pois não conseguiam aprofundar em nenhuma dessas linguagens, tendo como consequência a adoção de livros didáticos, preocupado-se somente com “[...] a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas”. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21)

No final dos anos 80 surge um movimento denominado Arte-Educação, mobilizando e integrando vários educadores, pois:

[...] permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 28)

Nesse período as ideias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística para o enriquecimento cultural, oriundas da Proposta Triangular para o ensino de arte, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, impulsiona a luta pela arte como disciplina.

Em 1996, a LDB nº 9.394 passou a considerar a Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica. Após a promulgação da LDB, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) que procuram evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação

humana, em contraponto à noção de arte como domínio de técnicas para reprodução e/ou representação de fenômenos.

Fazendo um salto na história de quase vinte anos, em 2017, a BNCC traz as quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro), sendo proposto também um diálogo entre elas. A base propõe que o processo de fazer arte e o produto final exerçam igual importância, enfatizando o protagonismo do educando durante o processo, por meio da exploração de diferentes formas de fazer e se expressar, seja ela de forma individual ou coletiva.

Em 2018 começa o processo de estudo e elaboração de um documento, pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, no sentido de orientar as ações pedagógicas dos professores da rede pública e privada de educação, o Currículo Paulista (CP).

Homologado em 2019 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2020 para a etapa Ensino Médio, contou com a colaboração de diversos profissionais das redes estadual e municipais e com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior, buscando traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas dos mais de 600 municípios do Estado de São Paulo. De acordo com a apresentação contida em tal documento, o Currículo Paulista:

[...] define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 11)

O Currículo Paulista propõe o desenvolvimento dos estudantes nas “dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos”. (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 28)

O ensino fundamental, será o recorte desta pesquisa e está organizado no CP por áreas de conhecimento, sendo elas Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens abrange os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O componente curricular Arte, por sua vez, é subdividido em em

quatro linguagens específicas (denominadas ‘unidades temáticas’ pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC): artes visuais, dança, teatro e música. Cada linguagem traz habilidades, que por sua vez, se articulam com os objetos de conhecimento.

Após essa breve explicação de como se organiza o CP, cumpre salientar que após a sua homologação, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Batatais, interior do estado de São Paulo, adere, em 2019, por força da Deliberação CEE/SP nº 169/2019 (Referencial Curricular Estadual) ao Currículo Paulista para nortear suas ações, utilizando-o como fonte para o desenvolvimento prático dos professores.

Neste contexto, é necessário o reconhecimento do potencial de aprender do estudante, mas, é imprescindível que os professores adotem estratégias e procedimentos didáticos que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Assim, a implementação do Currículo Paulista despertou nos gestores públicos da cidade de Batatais a preocupação com a necessidade de desenvolvimento profissional e capacitação voltada à formação continuada para possibilitar aos professores a aplicabilidade do Currículo através das competências ali descritas, mesmo que a formação dos mesmos seja diversa das habilidades pretendidas.

## **2.1 BNCC: implicações na elaboração do Currículo Paulista**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações que norteiam os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, trata dos conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país.

Semelhante à criação do Currículo Paulista, a BNCC foi elaborada com a participação de várias entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica das esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, ONGs, professores e especialistas em educação. Sua primeira versão foi lançada em setembro de 2015, uma segunda versão foi lançada

em maio de 2016 e sua versão final ocorreu em abril de 2017, homologada em dezembro desse mesmo ano.

A Base indica quais são as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos e quais os conteúdos essenciais, colaborando, assim, para a superação da fragmentação das políticas educacionais e garanta aos alunos qualidade na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconiza, em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Conforme destacam Fabíola da Silva Ferreira e Fabiano Antonio dos Santos:

A BNCC serve não apenas para definir o conteúdo dos currículos escolares, como também para orientar a produção de outras políticas “[...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura [...]” (BRASIL, 2017a, p.8), entre outras, assumindo, portanto, papel fundamental na regulação e controle das demais políticas educacionais em escala nacional. (DA SILVA FERREIRA; DOS SANTOS, 2020, p.190)

Em seu texto oficial a BNCC não se define como uma proposta de currículo nacional, mas sim como um norte, definindo os conteúdos imprescindíveis que todas as escolas devem atender, além de orientar as políticas educacionais envolvidas à Base.

Dito isso, importante destacar que sendo a Base um norte, estabelecendo objetivos que se espera alcançar, o Currículo Paulista vem para definir como alcançar esses objetivos.

As Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 29 e 30)

O Currículo Paulista ainda traz em seu texto as práticas pedagógicas e de gestão preconizadas, que estão em alinhamento à BNCC:

O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva; Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional; O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais; A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente

marcada pela tecnologia e pela mudança. (SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 33 e 34)

Em sumo, o Currículo Paulista afirma reiteradamente seu alinhamento às concepções de educação integral e competências previstas na BNCC, complementando-a. Em análise de ambos documentos, observo que as competências específicas e habilidades de cada área do conhecimento apresentadas no CP não diferem em nada com relação às competências e habilidades apresentadas na BNCC.

## **2.2 A linguagem da dança no Currículo Paulista**

O Currículo Paulista, em consonância com a BNCC, organiza-se em áreas de conhecimento, sendo a Arte um componente curricular integrante da área de Linguagem. Segundo o CP:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 212)

Além disso, dança, teatro, artes visuais e música “articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas”. (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 212)

O Currículo Paulista propõe que a abordagem das linguagens artísticas articule seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Na dança, os objetos de conhecimento aplicados são “Contextos e práticas”, “Elementos da linguagem” e “Processos de criação”, desenvolvendo habilidades específicas para cada ano do ensino fundamental.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), percebe-se uma progressão em relação às habilidades, sendo abordadas três habilidades (uma para objeto de conhecimento) nos dois primeiros anos, e cinco habilidades (uma relacionada a “contextos e práticas” e duas para “elementos da linguagem” e “processos de criação”) nos terceiro, quarto e quinto anos.

Essa progressão pode ser verificada também quando analisado o código AR08<sup>6</sup>, em que a redação do texto só é alterada em razão da abrangência da dança em determinado lugar, mantendo-se o texto: "Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações [...], cultivando o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal." (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 224). No primeiro ano os professores devem trabalhar manifestações da dança presentes no cotidiano da criança, no segundo ano, dança próprias da cultura popular paulista, no terceiro ano, dança próprias da cultura popular brasileira, quarto ano, dança próprias da cultura popular de diferentes países e, por fim, o quinto ano, com a dança de forma geral.

Em relação aos códigos do objeto "elementos da linguagem", percebe-se que não há qualquer alteração na redação de um ano para o outro. É necessário que o professor faça adequações para desenvolver as habilidades propostas de acordo com o perfil de cada ano, pois essas diferenciações não são abordadas pelo Currículo.

Assim como no fundamental I, o fundamental II também repete várias habilidades, alterando-se apenas os tipos de dança. Atribui-se o estudo das danças folclóricas para o sexto ano, danças clássica e moderna para o sétimo ano, danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira para o oitavo, e dança contemporânea para o nono ano.

Outra característica interessante do Currículo é que, no ensino fundamental II, nos oitavo e nono anos, os objetos de conhecimentos que antes eram proporcionais, são alterados para dar maior ênfase em "processos de criação", sendo disponibilizados quatro códigos para tanto.

A leitura e análise do Currículo Paulista, especificamente na linguagem dança, só fez sentido quando realizadas em conjunto com os professores durante os encontros, onde a prática foi associada à teoria.

---

<sup>6</sup> As habilidades são descritas em uma estrutura de código que carrega letras e números, por exemplo, EF01AR08, onde EF é Ensino Fundamental, o algarismo 01 significa 1º ano, AR significa Artes, e o número 08 é a habilidade.

## **3 A DANÇA NAS AULAS DE ARTES DA REDE PÚBLICA DE BATATAIS**

### **3.1 Diálogos**

A pesquisa se dividiu em oito encontros com os dezessete professores de artes da rede pública do município de Batatais. A coordenadora pedagógica Rosângela Parpineli acompanhou os encontros como representante da Secretaria de Educação, participando das discussões levantadas e respondendo ao questionário proposto ao final da pesquisa. Os encontros integraram os HTPCs nos dias e horários disponibilizados pela Secretaria de Educação, atendendo ao calendário escolar já definido, no período de julho a novembro de 2022. Foram realizados sete encontros virtuais, através do aplicativo *Google Meet* e um encontro presencial, que ocorreu em uma das escolas municipais. Cada HTPC teve duração de duas horas.

Durante os encontros foi realizada a leitura pormenorizada e sistemática do Currículo Paulista com os professores, organizando a leitura por anos, desde o primeiro até o nono, comparando-os nas habilidades exigidas e nas diferenças com inserção ou exclusão de determinados códigos. Após a leitura, realizamos debates sobre o conteúdo lido e a prática pedagógica vivida efetivamente em sala de aula, além de propormos sugestões de atividades que poderiam abarcar tais habilidades. Cada sugestão de atividade era complementada por um professor, ou ganhava algum desdobramento, agregando às múltiplas possibilidades de abordagem de um mesmo tema.

Ao final de cada encontro identificávamos as dificuldades encontradas pelos professores na aplicação do Currículo, e juntos, pensávamos possíveis desdobramentos para minimizar essa condição. Apresentamos, durante o encontro presencial, propostas de ensino aprendizagem para aplicação dos objetos de conhecimento e habilidades, descritas no próprio Currículo, em sala de aula, conforme será descrito no sétimo encontro.

#### **3.1.1. Primeiro encontro**

O primeiro encontro se realizou de forma virtual. Apresentei-me e fiz uma breve exposição da pesquisa a ser realizada, seus objetivos e o plano de ação.

Solicitei que os mesmos se apresentassem, dizendo seus nomes, sua formação acadêmica, há quanto tempo lecionam, em qual ano do ensino fundamental atuam, e quais as facilidades ou dificuldades encontram na aplicação do Currículo em sala de aula.

A partir da fala de alguns professores, levantamos alguns questionamentos para reflexão, quais sejam: a) “expressão corporal é dança?”; b) “para abordar a dança nas aulas de artes é necessário dançar?”; c) “qual a função da música nas aulas de dança?”.

Como mediadora, orientei que as discussões pudessem possibilitar um novo olhar para os múltiplos caminhos e abordagens que podem ser adotados no ensino da dança.

Sugeri outros questionamentos, a respeito da polivalência dos professores de artes e a influência de sua formação acadêmica no desenvolvimento das habilidades em sala de aula; sobre a dança na/da escola *versus* a dança na educação não-formal; sobre a dança na aula de artes *versus* a dança na aula de educação física; sobre a dança nas festividades escolares (datas comemorativas); e, sobre o espaço físico adequado para a aplicação das aulas de dança na escola.

Por fim, propus uma atividade prática, na qual os professores deveriam escrever a chuva de ideias que estava borbulhando em suas mentes (*brainstorming*), mesmo que não tivesse relação com o que havíamos discutido durante o encontro. Feito isto, deveriam circular cinco palavras e criar gestos que remetesse a essas palavras, podendo representá-las literalmente ou apenas passar pelo campo das sensações e sentimentos relacionados a elas. A apresentação foi facultativa.

O extrato do primeiro encontro foi de que os professores estão ávidos e abertos para discussões e experimentações no campo do saber artístico da dança. Também expressaram a necessidade e importância de encontros com especialistas nas diversas áreas para colaborar com a formação e melhor entendimento do Currículo Paulista.

### **3.1.2. Segundo encontro**

No segundo encontro, presentes o Secretário de Educação e os professores, foi realizada a leitura da parte geral do currículo paulista e discutimos sobre as seis

dimensões do conhecimento artístico. Sugeriu que falassem sobre possibilidades de atividades que contemplassem cada uma das dimensões e surgiram várias ideias.

Para o trabalho na dimensão da estesia, sugeriram explorar os cinco sentidos, abordando as sensações de acordo com o material apresentado, utilizando por exemplo: para o tato, algodão, bucha vegetal, gelatina e pedrinhas; para o paladar, chocolate e limão; para o olfato, perfume, café, essências variadas; para a audição, caixinha de música, ruídos, cochichos, instrumentos musicais; e por último, para a visão, utilizar imagens e cores variadas.

Para a dimensão de criação, propuseram jogos de ressignificação de objetos, explorando-os nas suas mais diversas possibilidades, por exemplo, transformando um sapato em um chapéu ou um telefone, um caderno, em um pássaro ou uma bandeja, trabalhando, assim, a capacidade imaginativa da criança. Também sugeriram explorar as partes do corpo no movimento, criar caminhos a partir da letra inicial do nome, abordando os diferentes níveis e planos do espaço.

Sugeriram que a partir da observação a dimensão crítica fosse abordada. Ofereci como possibilidade a apreciação de vídeos dos grupos como Grupo Folclórico Aruanda<sup>7</sup>, Balangandança Cia<sup>8</sup> e Caleidos Cia de Dança<sup>9</sup>.

Chegaram à conclusão de que as dimensões fruição, expressão e reflexão acabam sendo abordadas de uma forma ou de outra nas atividades já descritas anteriormente, seja na aplicação dos jogos ou na discussão posterior sobre o que foi trabalhado e como foi a experiência de realizar a atividade.

Também neste encontro lemos as habilidades da linguagem dança para o primeiro ano, discutindo sobre os objetos de conhecimento “contextos e práticas”, “elementos da linguagem” e “processos de criação”. Perguntei como abordavam esses objetos de conhecimento em sala de aula, para essa faixa etária e alguns

---

<sup>7</sup> Com sede em Belo Horizonte é uma entidade de caráter cultural, cujos principais objetivos são a pesquisa, a preservação e a divulgação das danças e folguedos populares, através de sua projeção para a linguagem cênica. ([www.grupoaruanda.com.br](http://www.grupoaruanda.com.br))

<sup>8</sup> Cia paulista, criada em 1997, une arte e educação para discutir a linguagem corporal da criança com trabalhos originais. Apoia a pesquisa no cotidiano lúdico infantil, nas danças populares brasileiras e na investigação da relação entre composição coreográfica e improvisação. (<http://balangandanca.com.br/>)

<sup>9</sup> Criado em 1996, dirigido por Isabel Marques e Fábio Brazil, integra arte e educação em ações e projetos híbridos e produz arte comprometida com a educação, educação comprometida com contextos sociais e arte/educação comprometidas com a transformação social. (<https://www.institutocaleidos.com>)

exemplos foram: escravos de Jó com o corpo<sup>10</sup> (uma das professoras pontuou a alteração da palavra escravos para guerreiros), cirandas, estátua<sup>11</sup>, siga o mestre<sup>12</sup>, marionete<sup>13</sup>, amarelinha africana<sup>14</sup>, imitação/criação de animais.

Em relação aos “elementos da linguagem”, como nenhum dos professores é especialista na área de dança, sugeri que realizassem a pesquisa e leitura sobre os estudos do movimento conforme proposto por Rudolf Laban<sup>15</sup>. Expliquei brevemente sobre as habilidades trazidas pelo currículo, que seriam: “Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado”. (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 224)

Houve a participação ativa dos professores. Até mesmo aqueles que trabalham com outros anos que não o primeiro, deram suas sugestões de atividades.

Importante observar que muitos professores acreditavam que desenvolver dança em sala de aula era colocar uma música e pedir para que as crianças dançassem livremente, explorando a expressão corporal. Ao apresentar as inúmeras possibilidades de estudo do corpo e do movimento, entenderam que por vezes

---

<sup>10</sup> Em círculo, as crianças cantam a cantiga “escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá”, saltando em sentido horário, trocando de lugar umas com as outras no ritmo da cantiga.

<sup>11</sup> A brincadeira de Estátua consiste em dançar ao som de uma música, e em determinados momentos, quando a música pausa, as crianças ficam paradas como uma estátua. Podem ser trabalhados diferentes ritmos, além da criatividade em parar em poses diferentes.

<sup>12</sup> Na brincadeira Siga o mestre, deve ser escolhida uma criança que será o “mestre” e esta realiza algum movimento que deve ser imitado pelos demais com o máximo de fidelidade possível.

<sup>13</sup> Na dinâmica do boneco de marionete, as crianças são separadas em duplas. Uma delas é escolhida para ser a “marionete”, ou seja, será conduzida pela outra criança, fazendo apenas os movimentos por ela determinados.

<sup>14</sup> A amarelinha africana (ou Teca-Teca) tem origem em Moçambique. Ela é uma brincadeira rítmica que se baseia na constância dos movimentos marcados por canções e palmas. É necessário desenhar no chão o traçado do jogo, com giz, fita crepe, bambolês, etc. É preciso formar um quadrado, com 16 quadrados menores dentro. Cada participante começa a brincadeira de um lado do gráfico, com cada pé em um quadrado. Eles devem pular para os quadrados à direita ao mesmo tempo. Depois de pular para os dois quadrados ao lado, eles pulam de volta onde começaram o jogo. Aí saltam para os quadrados em frente. Podem ser inseridas variações.

<sup>15</sup> Rudolf Laban, bailarino e coreógrafo, é considerado o maior teórico da dança do século XX e é conhecido como o pai da dança-teatro. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação. Desenvolveu uma metodologia de análise do movimento - *Effort-Study* (estudo dos esforços). A partir deste estudo, Laban chegou à formulação de uma minuciosa análise dos elementos de movimentos e suas combinações. Atribuiu o nome de Coreutica ao estudo da organização espacial dos movimentos, e de Eukinética ao estudo dos aspectos qualitativos do movimento (como seu ritmo e dinâmica). Na busca de uma maior precisão corpórea, Laban se utiliza de figuras geométricas para dar suporte à movimentação do ator-dançarino. Ele propõe a escala dimensional, respeitando a relação entre altura, largura e comprimento das figuras geométricas. (<https://spcd.com.br/verbete/rudolf-laban/>)

aplicavam exercícios ou jogos como os descritos acima, mas associando-os a outras linguagens como a música ou o teatro.

Os professores explicitaram a dificuldade em entender a proposta do CP, pois desde a implantação do mesmo pela Prefeitura Municipal, não haviam tido uma formação específica na linguagem dança, restringindo o pensamento para as datas comemorativas ou dança livre a partir de uma música (conforme relatado).

### **3.1.3. Terceiro encontro**

O Secretário de Educação não esteve presente neste e nos próximos encontros, os quais foram acompanhados pela Coordenadora da Secretaria, Sra. Rosângela Parpinelli.

Iniciei o terceiro encontro com uma dinâmica baseada no método BPI - Bailarino, Pesquisador e Intérprete<sup>16</sup>, explicando, de forma bem resumida, o que é o método e citando sua criadora Graziela Rodrigues<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> O Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI) é um método artístico de pesquisa e criação em dança, embasado em eixos específicos e desenvolvido a partir de ferramentas próprias, que favorece a potência latente na dança de cada intérprete em conexão com segmentos sociais singulares. Cada intérprete, através do BPI, alcança uma estruturação corporal própria, construída por meio do processamento de memórias, imagens, emoções e sensações, provenientes do seu encontro com as pessoas com quem ele conviveu em pesquisa de campo. Na busca por um corpo vigoroso e mobilizado internamente, muitos artistas utilizam o método BPI ou aspectos do mesmo para a criação nas artes da cena. O método BPI possui uma organização sistêmica com três eixos dinâmicos que são assim denominados: Inventário no Corpo, Co-Habitar com a Fonte e Estruturação da Personagem. (<https://www.bailarino-pesquisador-interprete.com/sobre-o-metodo-bpi>)

<sup>17</sup> Graziela Estela Fonseca Rodrigues: Professora Titular (MS-6) da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP onde atua na Graduação em Dança e no Programa de Pós-graduação Artes da Cena. Criadora do método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança: pesquisa e criação em dança, dança do Brasil, Imagem Corporal, Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI). De 1967 a 1987 teve extensa formação e atuação artística em Dança e Teatro no Ballet Teatro Minas (Studio Ana Pavlova), no Ballet Stagium e no Teatro Vento Forte dentre outros centros de referências do Brasil e da Europa. Diretora e Coreógrafa do Grupo de Dança da Associação Hebraica de São Paulo de 1976 a 1977. Bailarina da Companhia de José Ruiz Navarro e Alfonso Nadal, Madri, Espanha, 1977. Fundadora e Diretora da Ensaio Teatro e Dança, Escola e Produtora de Espetáculos, Brasília, 1979 à 1981. Autora, Roteirista, Coreógrafa, Atriz, Bailarina e Circense de espetáculos com produção independente 1980 a 1986, tendo recebido farta crítica especializada e indicações de prêmios tais como APETESP de Teatro Categoria Melhor coreógrafa pelo espetáculo Caminhadas(1985). Ingressou na UNICAMP em 1987 tendo contribuído para a efetivação do curso de Dança. Foi coordenadora do curso de Graduação, faz parte do Conselho Departamental, da comissão de Graduação e é responsável pelas provas de aptidão em dança há várias gestões. De 1995 a 2002 realizou a Graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Psicologia pela Universidade São Francisco. Em 2003 defendeu o Doutorado em Artes na Universidade Estadual de Campinas. Pela pesquisa desenvolvida recebeu as seguintes indicações de prêmios: Troféu Mambembe Pesquisa em Dança (FUNARTE) em 1996. Indicação Institucional da Universidade Estadual de Campinas para o Prêmio Moinho Santista de Dança no ano de 2003 e para o Prêmio Jorge Amado de Literatura e Arte em 2005 pelo Governo do Estado da Bahia. Recebeu o Prêmio Tempo Vento Forte em 2005. Dentre as inúmeras publicações, livros, artigos, capítulos de livros destaca-se: Bailarino-Pesquisador-Intérprete. 3. ed. Lauro de Freitas: Solisluna Design Editora, 2016. 182 p. e Dancer-Researcher-

Pedi que fechassem os olhos e pensassem "Qual é o meu chão?". Conduzi a dinâmica para que criassem ou resgatassem imagens, percebendo as sensações e sentimentos associados a essa mesma imagem. Foi aberta a possibilidade de narrar a experiência aos demais. Houve a participação ativa dos professores, que ficaram muito empolgados e saudosistas com as imagens resgatadas da infância vivenciada por eles.

Propus que realizassem essa dinâmica com seus alunos, explorando outras formas de desenvolvimento, como por exemplo, ao invés de relatarem verbalmente sobre o chão, que os alunos demonstrassem com o corpo as sensações advindas daí, desenhando ou pintando o que imaginaram, ou até mesmo transformando em sons.

Após a realização dessa atividade, foi feita a leitura do currículo paulista em relação aos segundo e terceiro anos. Os participantes relataram a experiência prática deles na sala de aula, e eu contribuí com as minhas próprias experiências também.

Como sugestões de atividades para o segundo ano surgiram: consciência das partes do corpo, podendo se trabalhar em duplas, dizendo qual parte está sendo tocada, ou individualmente, pedindo para encostar determinada parte do corpo no chão, ou até mesmo, para que iniciem um movimento com diferentes partes do corpo; exploração espacial, delimitando um espaço com todos dentro e diminuindo esse espaço cada vez mais, observando como se reorganizam dentro dele; brincar de corda bamba, trabalhando o equilíbrio, direções, saltos, etc.

Para o terceiro ano, as atividades elencadas foram: trabalho de ritmo, com bolinhas batendo no chão, ou jogando um para o outro, desenhando o ritmo, utilizando instrumentos musicais, batendo palmas ou os pés (nesse momento, sugeri que abordassem danças que se utilizam dessas ações corporais, como a catira ou o sapateado); pintar com o corpo, e alguns professores elencaram tintas naturais para isso, trazendo uma experiência diferenciada para o aluno (beterraba, couve, urucum, argila, café, açafraão, carvão, terra, cenoura, espinafre, amora, hibisco, etc.).

Aproveitando minhas experiências junto ao método BPI, sugeri que desenvolvessem em sala de aula, com os alunos, o inventário do corpo<sup>18</sup>, aproximando criança, família, tradições e descobertas do próprio corpo.

Outra contribuição foi a criação de uma caixa de memórias, onde o aluno possa guardar qualquer elemento que desperte lembranças, sentimentos ou desejos futuros.

Neste encontro os professores pediram para que fosse criada uma espécie de cartilha, um material para consulta de todas as ideias que surgiram, com a finalidade de registrar esse repertório que poderia auxiliar no planejamento das aulas.

Percebo que a cada encontro os professores ficam mais livres e abertos para expor ideias e propor atividades que contemplem as competências e habilidades do CP, sempre trazendo relatos de suas ações dentro da sala de aula, observando as necessidades específicas de cada turma.

A ideia da criação de uma cartilha surgiu como uma ferramenta, uma fonte onde pudessem recorrer, mas não como uma fórmula pronta, já que as turmas são únicas e as atividades devem ser planejadas de acordo com as especificidades de cada um.

#### **3.1.4. Quarto encontro**

Iniciamos o quarto encontro com uma dinâmica em que todos deveriam, utilizando como inspiração o clipe musical “Amarelo, azul e branco”<sup>19</sup> da dupla Anavitória<sup>20</sup>, criar movimentos com as mãos utilizando todos os conceitos abordados até então, como pausas, ritmo, tônus muscular, dinâmicas, ações corporais, gestos, movimentos articulares, etc. Após, abri espaço para que pudessem mostrar aos demais os movimentos elaborados, o que foi feito por alguns.

---

<sup>18</sup> No eixo Inventário no Corpo, o intérprete mergulha em sua história pessoal, fazendo uma espécie de coleta de memórias vividas e/ou inventadas, liberando movimentos, sensações, sentimentos e paisagens incrustadas em seu corpo.

<sup>19</sup> “Amarelo, Azul e Branco” foi a primeira faixa do mais recente álbum de estúdio do duo Anavitória, lançado em janeiro de 2021. A canção fala sobre as origens das cantoras no estado do Tocantins. No clipe dessa música, as cantoras exploram gestos e sinais com as mãos. Para conferir, basta acessar <https://www.youtube.com/watch?v=GtvS897PiyQ>.

<sup>20</sup> Anavitória é uma dupla de música pop brasileira formado em 2014 por Ana Clara Caetano Costa e Vitória Fernandes Falcão. A música de Anavitória é geralmente uma combinação de folk e pop. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Anavitória>)

Importante destacar que as dinâmicas aplicadas em cada encontro são pensadas de acordo com a realidade dos professores, ou seja, levo em consideração por ser um encontro virtual, alguns professores estão dentro de seus carros ou ônibus voltando para casa, outros não possuem espaço adequado para o desenvolvimento de uma dinâmica muito elaborada. Além disso, o tempo que temos para os encontros é curto, apenas duas horas cada.

Neste encontro não realizamos a leitura do CP, já que há uma repetição das habilidades e objetivos para o quarto e quinto ano. Iniciamos uma discussão sobre as possibilidades de abordagens em sala de aula. Levantada a questão de como o professor, em sua maioria com formação específica em artes visuais, com sua linguagem de dominância, consegue abordar todas as outras áreas que o CP propõe, sem perder a qualidade do ensino e conseguindo articular estas linguagens.

A resposta encontrada, de prontidão, por uma das professoras foi:

Não consegue. Consegue minimamente. E quando eu falo minimamente, eu acho que até uma estratégia é nem querer aprofundar muito em todos esses outros temas, porque não dá, não dá tempo. É impossível, né. Até os conteúdos mínimos que são propostos na Base, enfim, no Currículo Paulista, se a gente fosse aprofundar todos eles, de uma linguagem só, que fosse, vamos supor, por exemplo, dança, imagina que um bimestre, tendo duas aulas por semana isso seria possível. Então, assim, isso não é possível, é absurdo, eu diria até. O que eu acho que é possível, como eu já havia falado anteriormente, é apresentar essas coisas. Eu acho que se a gente for pensar em aprofundar, não dá, mas dá para apresentar, e aí eu acho que o conseguir estaria nesse apresentar. É o aluno saber, por exemplo, que existem outras coisas, existem outras linguagens além daquelas que ele já está comumente aí, né, que ele tenha acesso. Então, assim, em termos de dança ou de artes visuais ou qualquer outra linguagem, né, eu acho que, está no apresentar, mostrar que existe outras possibilidades, e em um momento ou outro, dá sim para trabalhar com isso, talvez tentar aprofundar um pouco mais, mas é certo também que se a gente for aprofundar uma coisa, outra vai passar. [...] Se faz do jeito ideal e maravilhoso? Acho que não. Mas acho que dentro das possibilidades, o apresentar é o principal aí. (PARTICIPANTE 1, 30/08/2022)

Em meio às discussões, uma outra professora apontou:

Estava ouvindo e pensando aqui 'o que que eu faço? o que que eu faço?'. Lembrando das nossas outras formações que a gente conversou quando você lia e falava 'o que a gente pode fazer para fazer tal coisa?', eu acho que é isso, a gente não tem a formação em dança, mas o que a gente aprendeu tanto quanto criança, quanto no estudo é transferir, é transferir o que a gente conhece e buscar um pouco mais o que a gente acha que cabe, o que a gente consegue, né, como a [...] falou, dar conta. É o experimentar, é o criar, é o

improvisar, mostrar as diferenças das danças dentro do possível. Eu tentei mostrar, que eu tenho um quinto ano, um primeiro, um segundo e o resto é pré, então, dependendo da metodologia, da sala de aula, da dinâmica, mostrar a diferença entre algumas danças, algumas eu consegui ir um pouco mais longe, outras eu consegui só contextualizar e dar uma brincadeira na improvisada. Então, eu acho que é um pouco de tudo isso mesmo, a gente tenta fazer o que tá no nosso alcance e tenta buscar um pouquinho mais, mas é isso, são muitas coisas que a gente gostaria de fazer com mais tempo, com mais aula, né, mas enfim, é isso. (PARTICIPANTE 2, 30/08/2022)

Trouxemos para a roda de conversa o que chamamos de realidade do professor de arte dentro da escola regular. Ficou claro que a intenção não é formar artistas, fazer com que o aluno saia da escola um grande bailarino ou músico, ou até mesmo abordar nas aulas o aprofundamento em certos conhecimentos técnicos, mas sim a formação de um ser crítico e pensante, que consiga reconhecer suas emoções e se relacionar com o próximo. Além disso, as aulas podem despertar o interesse, ou até mesmo uma habilidade que, para além da escola, esse aluno possa buscar uma formação.

Para além do conteúdo do CP, os professores refletiram de forma abrangente sobre a realidade em sala de aula, as dificuldades que encontram na fazer docente, a partir da experiência de cada um. Destaco uma dessas experiências:

Eu acho interessante isso, que uma das coisas também que eu estudei no mestrado, é, e a gente tem uma, infelizmente, nos colocam para nós, uma necessidade de ter que ficar defendendo o tempo todo o nosso trabalho. E eu acho muito interessante pensar sobre esse viés também, dentro disso que você está falando, porque assim, pouco vai se questionar: Por que que tem que aprender português?; Por que tem que aprender matemática? Mas tem uma necessidade de questionar o porquê da arte. E aí a gente passa por uma situação de ter que ficar o tempo todo defendendo o porquê das coisas. E uma das coisas que eu acho necessário também, é levantar essa ideia de que não necessariamente tem um porquê, pode ser só por apreciação, pode ser só por gosto, pode ser só por conhecimento. Por que se você, se a gente, né, cai numa situação de ficar defendendo, a gente cai também na situação de um ensino puramente técnico e utilitarista. Então, assim, 'isso só funciona se for para aquilo', então só vai funcionar aula de artes se sair dali uma pessoa que vá se interessar depois por dança, por música ou por qualquer outra coisa, e não necessariamente, né! Eu acho que é um trabalho mesmo contra, defender um porquê. Porque não. Porque não tem motivo. Porque é, porque é uma coisa humana, porque é uma coisa que vem dos seres humanos e eu acho que isso por si só já deveria justificar e ser suficiente pra ter acesso a esse conhecimento. (PARTICIPANTE 1, 30/08/2022)

A maioria dos professores se identificou com essa fala, e talvez essa necessidade de justificar seja decorrente de todo o processo histórico das artes, tanto na escola quanto fora dela, de ser, infelizmente, ainda muito marginalizada. E os questionamentos partem dos próprios colegas professores de outras disciplinas, como descrito por outra professora:

[...] Essa valorização nossa, enquanto profissional, eu creio que precisa começar já dentro da própria escola. E o que a gente percebe às vezes é que muitas vezes nós somos apenas o HL do PEB I [...] Às vezes, por exemplo, vai mexer no horário, mexe no horário de arte; o professor precisa do aluno, ele pergunta se você tem algo importante para passar porque ele precisa dar prova de matemática e prova de português, então a prova de matemática e português vai ser sempre muito mais importante do que a atividade que nós vamos dar. [...] Na primeira reunião eu já deixei claro que eu não ia emprestar aluno na minha aula, porque tudo o que eu dou é importante, porque tudo o que eu dou é planejado, tudo o que eu dou é preparado, eu penso na habilidade não só artística do aluno, na cultural e tudo mais. Então eu valorizo as minhas aulas. Sabe, antes eu ficava quietinha, deixava pra lá, mas hoje eu valorizo, porque se eu não valorizar, é isso o que a Nádia falou, nós vamos ter que nos defender a vida toda e daqui uns dias está tirando do Currículo. (PARTICIPANTE 3, 30/08/2022)

Defenderam que os HTPCs de formação são muito importantes para a interação entre os professores de artes, por promover discussões sobre os tipos de abordagens de determinado assunto e pela troca de experiências. Mas, na maioria das vezes os HTPCs são voltados para o PEB I, e os professores de artes acabam não tendo voz nas reuniões ou conselhos de classe. Inúmeras vezes o que o professor de artes fala sobre o comportamento do aluno não é valorizado ou levado em consideração.

A coordenadora pedagógica que acompanhou todos os encontros como representante da Secretaria Municipal de Educação também se manifestou:

Eu comungo das dificuldades que eles enfrentam, entendeu, e realmente estar no currículo nosso, a arte, é uma valorização que de uma certa forma foi dado pra disciplina sim, só que muitos ainda não compreendem, porque, o quanto poderia ser ajudado, a própria música que era uma obrigatoriedade a partir de 2012, que era uma obrigatoriedade estar no currículo, se for pensar, nós não podemos exigir professores de música, porque nós não tínhamos, que tivesse a especialização em música. A mesma coisa se nós pensássemos em dança e assim. E aí quando você coloca mesmo, os currículos acabam realmente, das universidades, ficando mais as artes visuais, e às vezes as outras áreas, as outras linguagens ficam um pouco mais esquecidas. Só tô dizendo isso, assim, que eu acredito, sim, na possibilidade de ter essa apresentação desde a educação infantil porque é uma das coisas também que nós ganhamos a partir de

2010, se não me engano, é inserido desde a educação infantil e tem redes que coloca desde a creche, desde os dois, três anos. Então assim, só que é uma luta viu gente. É uma luta e eu acredito que, assim, a gente tá tentando. E o que vocês estão almejando, assim, não tô aqui defendendo secretaria não, porque a gente tem que defender o que a gente acredita. Eu sei que vocês ainda tiveram muitas dificuldades, mas ainda vocês já melhoraram bastante. Olha essa formação que vocês têm, o próprio Fórum, então eu também preciso dar uma lembrada um pouquinho. Então, tem que gritar sim, tem que gritar que eu digo, assim, tem que pedir pra que de uma certa forma a gente vai também acalentando e acertando no que necessita, no que vocês anseiam, no que vocês precisam, vamos dizer assim. (PARPINELLI, Rosângela, 30/08/2022)

Outro ponto abordado foi que, por diversas vezes o PEB I acaba aplicando conteúdos que deveriam ser aplicados pelo PEB II, ou seja, pelo professor de artes, sem comunicação com o mesmo, trabalhando habilidades do currículo de artes como se não tivesse o professor especialista nisso.

Apesar de muito rica a discussão, foi necessária minha intervenção para conduzir o encontro para o propósito inicial do encontro, ou seja, entender como/onde o professor, com sua área dominante sendo diversa da dança, pode buscar referências para dar o suporte necessário para o cumprimento do CP em sala de aula? Em resposta, surgiram vários exemplos de atividades que costumam desenvolver com os alunos, fazendo uma inter-relação entre as artes visuais e a dança. Alguns dos exemplos citados: boneco articulado (confecção do boneco, trabalhando as habilidades manuais e posterior estudo das partes do corpo e sua movimentação); utilização de temas e a partir daí desenvolver elementos das quatro linguagens; instigar a criatividade a partir de uma pintura, imaginando a história, o movimento, as personagens, etc.; composição musical com o corpo; linhas retas e curvas (inter-relacionando desenho com movimento); massinha de modelar ou argila para trabalhar o tônus muscular e escultura; trabalhar os vários elementos que compõem a cena (figurino, iluminação, maquiagem artística, personagem, trilha sonora, cenário).

A internet possui uma fonte inesgotável de informações e é nessa ferramenta que normalmente os professores buscam referências para atuarem naquela linguagem na qual não dominam. Citaram o *Instagram*, *Pinterest* e *TikTok*. Disseram que filtram o material a partir da experiência e percepção como professores, se a atividade é possível ser desenvolvida, pensando na quantidade de alunos, no

material utilizado, se é adaptável. Além disso, "à moda antiga", uma fonte de informação que utilizam são os livros.

Ao final, uma das professoras relatou uma dificuldade que enfrenta em relação aos alunos maiores sentirem vergonha ao realizar atividades que necessitam mexer o corpo, e perguntou se os demais colegas de profissão também passavam por situações semelhantes e qual a solução. Os professores compartilharam suas experiências, relacionando também a questão do masculino na dança. Uma ferramenta utilizada por uma das professoras que leciona para os anos finais é a utilização de vídeos, utilizando o *TikTok* como fonte. Apresentei a eles, então, a videodança, um gênero artístico desconhecido por todos eles.

Terminamos o encontro com a fala de um professor que considero fundamental para desenhar os próximos passos, visto que já estávamos na metade da pesquisa de campo: “[...] eu não tenho nada a ver com a dança, eu travo, não tenho movimento, não tenho coordenação motora, embora ache bonito [...]”.(PARTICIPANTE 4, 30/08/2022)

### **3.1.5. Quinto encontro**

A dinâmica inicial proposta estava relacionada às habilidades que o CP traz para o sexto ano, em que os objetos de conhecimento são voltados às danças folclóricas. Pedi que fizessem um resgate memorial de brincadeiras de infância, os jogos, os passatempos e o cenário em que estavam inseridos. Os professores, apesar de percebê-los bem cansados, participaram ativamente da dinâmica, compartilhando todas as brincadeiras, os quintais, os brinquedos, os amigos de infância.

Mostrei a eles um quadro comparativo entre o sexto, sétimo, oitavo e nono ano, pois o currículo faz poucas diferenciações entre os anos finais do ensino fundamental. A principal diferença entre eles são os tipos de danças que devem ser trabalhadas, sendo, para o sexto ano, as danças folclóricas, o sétimo ano, danças clássicas e modernas, o oitavo ano desenvolve as atividades relacionadas às danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira, e finalmente o nono ano aborda a dança contemporânea. A redação dos códigos é praticamente a mesma, e em alguns anos alguns códigos são excluídos, e outros códigos são incluídos, conforme figura abaixo.

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
(EF06AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças folclóricas, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas e brasileiros de diferentes épocas.	(EF07AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação das danças clássica e moderna, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	(EF08AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas e brasileiros de diferentes épocas.	(EF09AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança contemporânea, incluindo aquelas que envolvem recursos de tecnologias digitais, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
(EF06AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas danças folclóricas paulistas e brasileiras, abordando, criticamente, o desenvolvimento dessas manifestações da dança em sua história tradicional e contemporânea.	(EF07AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas diferentes manifestações das danças clássica e moderna, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea.		(EF9AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado nas diferentes manifestações da dança contemporânea, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea.
(EF06AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	(EF07AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	(EF08AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	
		(EF08AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	(EF09AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.
		(EF08AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações de dança de matriz indígena, africana e afro-brasileira como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	(EF09AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações da dança contemporânea de diferentes matrizes estéticas e culturais, como também fatos, notícias, temáticas e situações atuais, como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.
(EF06AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças folclóricas paulistas e brasileiras (coreografia, figurino e trilha sonora) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	(EF07AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças clássica e moderna (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	(EF08AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	(EF09AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos da dança contemporânea (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc., incluindo o recurso a tecnologias digitais) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.
(EF06AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	(EF07AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	(EF08AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	(EF09AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.

(Conteúdo extraído do Currículo Paulista, disposto em tabela para melhor compreensão das diferenciações das habilidades nos anos finais)

Relacionei a dinâmica experimentada no início do encontro com as danças folclóricas do sexto ano, e perguntei sobre o trabalho que eles desenvolvem com os alunos no mês de agosto, relacionado à comemoração do dia do folclore. Um dos

relatos foi sobre o folclore da região norte, mais especificamente do Amazonas, um estudo do Boi Bumbá, envolvendo dança, música, teatro, figurinos, adereços de cabeça, exploraram personagens como Pajé, Catirina, Pai Francisco, Vaqueiro e indígenas. Outra experiência relatada foi o trabalho com a imagem do caipira da região, onde o aluno deveria realizar uma pesquisa sobre causos de pessoas da própria cidade, e após esse levantamento, fizeram uma *performance*, integrando dança e teatro, com músicas folclóricas de raiz, tradicionais na região.

Falamos sobre estereotipação e representação, e o cuidado com apropriação cultural quando da abordagem de temas como esses, inclusive no oitavo ano, em que o CP traz a pesquisa de danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira.

Fazendo uma relação com as artes visuais, uma das professoras disse:

(...) fazendo uma comparação, acho que é a mesma questão quando a gente trata de cópia e de releitura, né. Então, assim, você copiar uma, eu não digo nem uma dança, uma manifestação cultural, é uma coisa. Você trazer uma compreensão sobre aquilo e ressignificar, vamos por assim, não sei nem se seria essa palavra certa, esse pegar alguma coisa e trazer pra cá, (...) é mostrar que existe isso em outro lugar, em outro lugar é assim, aqui não é assim, porque a gente não aprendeu assim, e talvez pegar alguma coisa e inserir isso nas vivências do aluno, né. Eu entendo dessa forma, a questão da cópia. O copiar não seria culturalmente aceitável de alguma forma.  
(PARTICIPANTE 1, 13/09/2022)

Uma questão levantada foi que o CP orienta que a habilidade deve ser abordada de acordo com a expressão de dança indicada em cada ano escolar, por exemplo, no sexto ano é trabalhado as danças folclóricas, mas não especifica qual, dentre todas as possibilidades existentes, o tipo de dança folclórica. Fica a cargo do professor fazer essa escolha? Qual seria a dança clássica e a dança moderna citadas nas habilidades do sétimo ano?

Discutimos também sobre o objeto de conhecimento “processos de criação” do nono ano, dos diversos estímulos para improvisação e criação de movimento. Falamos sobre dança contemporânea, conceitos, possibilidades, grupos existentes no Brasil e ao final do encontro, mostrei a eles um trecho do trabalho do Kurt Jooss, “A mesa verde”. Antes de contextualizar o vídeo, indaguei sobre a percepção que tinham a respeito do vídeo. Nenhum deles conhecia o trabalho apresentado, e suas respostas foram as mais diversas, como, movimento resposta ao movimento proposto, ritual fúnebre, mesa de jogos, reunião política. A ideia era apresentar uma referência quanto à origem da dança contemporânea para os professores e

demonstrar uma atividade que poderia ser realizada dentro de sala de aula com os alunos do nono ano.

### **3.1.6. Sexto encontro**

Dividi aleatoriamente os professores em três grupos, em salas virtuais distintas, para a proposta da atividade do sexto encontro. Pedi que cada grupo escolhesse um ano escolar a ser trabalhado e elaborasse uma aula de acordo com o CP. Essa aula elaborada seria aplicada, no próximo encontro, pelos integrantes do grupo para os demais professores, que experimentariam a prática. A proposta de aula prática deveria ter cerca de 30 minutos cada, para contemplar o tempo que dispomos nos HTPCs.

Durante as discussões entre os integrantes dos grupos para decidirem as abordagens, permaneci cerca de quinze a vinte minutos em cada sala virtual ouvindo as propostas e observando o caminho que tomavam. O primeiro grupo escolheu trabalhar o segundo ano, buscando, a partir da análise de uma pintura, desdobramentos para o movimento sugerido pelo quadro, adicionando elementos como ritmo, e em certo momento, a ação de balançar, ressignificando-a e experimentando desdobramentos. As ideias foram surgindo naturalmente e sendo complementadas por todos os integrantes do grupo. A sugestão do quadro a ser utilizado como fonte foi acatada prontamente e em poucos minutos já tinham traçado o plano de aula. O segundo grupo escolheu trabalhar uma aula para o terceiro ano, mas não conseguiam decidir o objeto de conhecimento. Após a análise dos objetos e habilidades, decidiram abordar “processos de criação”. Sugerido por uma professora que já havia trabalhado essa atividade com uma de suas salas, resolveram desenvolver um exercício onde o aluno cria um pequeno roteiro de ações cotidianas (estudar, comer, brincar, etc) e como podem realizar essas ações através do movimento corporal, em ritmos variados. Já o terceiro grupo teve um pouco de dificuldade em sintetizar as ideias e chegar em um denominador comum. Diferentemente dos outros grupos, que escolheram primeiramente o ano que gostariam de trabalhar e depois o objeto de conhecimento, fizeram o caminho inverso, pensando na aula a ser desenvolvida. Surgiram inúmeras ideias e não acordavam sobre o que ou como fazer. Depois de um tempo resolveram aplicar a aula para o sexto ano e trabalhar o objeto de conhecimento “elementos da

linguagem”, habilidade “(EF06AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado”. Pensaram em inserir bolas para trabalhar peso, espaço, fluência. Surgiram tantas ideias que se animaram em escrever para poderem utilizar nas salas de aula com os alunos, para além dos nossos encontros. Após várias discussões concordaram em alterar as bolinhas para elementos diversos (bengala, guarda-chuva, chapéu, lenço...), restando apenas a escolha das músicas que ambientariam a atividade.

### **3.1.7. Sétimo encontro: abordagem prática**

Este encontro foi realizado de forma presencial, em uma das escolas municipais de Batatais. Utilizamos uma sala multiuso, muito ampla, com estantes de livros, carteiras coloridas, projetor e telão. Precisamos arrastar as carteiras para as laterais para liberar espaço no centro da sala. O piso estava danificado em alguns pequenos pontos, o que me preocupou, pois havia a chance de alguém cortar o pé.

Foi proporcionado um tempo para que os professores pudessem conversar e ajustar os últimos detalhes para a aplicação da aula que havia sido elaborada no encontro anterior. O primeiro grupo iniciou a dinâmica, pedindo que ficássemos descalços. Observamos a pintura de Cândido Portinari, “Meninos no balanço”, que foi exposta no telão. Pediram que comentássemos sobre os elementos da obra, o que nos chamava a atenção na pintura. Os comentários que surgiram foram: o céu azul, o movimento de cabeça dos meninos, não ter rosto definido, a liberdade. Uma das integrantes do grupo sugeriu que imaginássemos: o que os meninos estão pensando, o movimento do balanço, o som que os meninos poderiam estar produzindo na brincadeira do balanço, qual o teor da conversa que os meninos poderiam estar tendo. Citaram, então, uma frase atribuída a Portinari: “se há tantos meninos em minha obra em balanços, gangorras é que seria meu desejo fazer com que eles fossem lançados ao ar e virarem belos anjos”. Outra integrante do grupo tomou a palavra e direcionou nosso olhar não só para o movimento externo, do balanço, mas para o movimento interno, pois o corpo está em constante movimento, mesmo estáticos. Pediu que segurássemos a corda do balanço, sentindo sua textura, o comprimento, a largura, o material no qual ela é feita, e iniciar o movimento do balançar. Aos poucos, os pés que estavam paralelos no chão,

ganharam movimento juntamente com o tronco, ampliando o balançar. Alguns balanços começaram a girar, como uma brincadeira de criança, que torce toda a corda e depois solta, entrando em um giro rápido. Perguntaram qual o som do balanço e vieram os mais variados possíveis, desde o ranger contínuo e estridente do balanço de ferro, até os gritos empolgados de crianças brincando. Outro direcionamento que nos deram foi inspirar e no momento de expirar, soltar um assobio. No balançar do corpo, no inspirar e expirar, o corpo ganha o espaço, se deslocando ao mesmo tempo em que as mãos batem palmas ritmadas. Aos poucos os movimentos e sons foram cessando e finalizaram a dinâmica. Acrescentaram dizendo que na ideia inicial queriam colocar retalhos ou tecido como uma espécie de saia para que ajudasse na visualização do movimento, mas não encontraram o material necessário. Os professores dos outros grupos deram outras ideias como utilizar papel crepom, por exemplo. Outro ainda acrescentou que depois dessa atividade, as crianças poderiam fazer uma releitura da obra de Portinari através das artes visuais.

O segundo grupo iniciou a atividade pensada explicando que a mesma estava relacionada com o cotidiano e a rotina do aluno. Nós, como alunos, deveríamos fazer um roteiro único, em conjunto, de forma resumida, para discriminar as ações que realizamos do momento em que acordamos até o momento de dormir. Um dos professores aplicadores da dinâmica escreveu as ações na lousa para que pudéssemos visualizar com facilidade e não esquecer de nenhuma ação. Foram elas: acordar, tomar café, escovar os dentes, trocar de roupa, ir para a escola, estudar, sair da escola, almoçar, descansar, fazer tarefa, brincar, tomar banho, jantar e dormir. Após a escolha das ações, desenvolvemos os movimentos relacionados com cada ação, de acordo com a experiência e realidade de cada um. Os movimentos iam mudando de acordo com a ação escrita na lousa e a partir do comando do professor. Havia também outro estímulo, a música, no qual o corpo deveria se mexer pensando no ritmo da música. Foram propostos duas músicas distintas, para pensarmos a alteração de tônus muscular, tempo do movimento, intenção da ação. A primeira foi a suíte O Lago dos Cisnes (Scene I) de P. I. Tchaikovsky. Não houve interferência no movimento devido à música, sendo apenas uma ambientação. A segunda música foi Baião Destemperado do grupo Barbatuques. Os comandos de troca foram mais rápidos e o ritmo acelerado

pareceu contagiar o corpo dos participantes, que executavam as ações balançando o corpo numa espécie de dança, inclusive durante a ação de dormir, em que, deitados no chão, continuaram balançando os pés ou a cabeça na batida do som.

O terceiro grupo espalhou pela sala inúmeros objetos: bambolês, lenço, bolas, guarda-chuva, chapéu, balde, sacola, colher de pau, funil e uma flor de plástico. Explicaram que a ideia do exercício era experimentar como os alunos podem se conectar com a música que está tocando e com o objeto. Pediram que escolhêssemos um objeto e explorássemos o objeto nas suas infinitas possibilidades, associando os movimentos à música tocada. A trilha escolhida foi a música Sonata ao Luar, de Beethoven. Foram dados direcionamentos para experimentar o peso do objeto, a textura, o tamanho, a cor, a relação com o objeto nos níveis baixo, médio e alto. Após um tempo explorando esse objeto, foi dado o comando de andar pelo espaço e se conectar com outra pessoa. De frente um para o outro e ainda com o objeto em mãos, a dinâmica agora passa a ser movimentos espelhados, onde uma pessoa da dupla propõe um movimento e o outro acompanha. A música utilizada foi a produção Bach e Baile de Favela, do artista Misa Jr. Relacionar objetos diferentes com o movimento espelhado, associando o ritmo da música foi uma experiência curiosa que permitiu ampliar o repertório corporal, saindo do lugar comum.

Realizamos uma breve roda de conversa para expor nossas percepções das dinâmicas realizadas. Os professores estavam empolgados com o resultado e ansiosos para levar as atividades para os alunos realizarem em sala de aula. Disseram estar mais confiantes e que a formação de professores por meio dos encontros possibilitam discussões e trocas que normalmente não têm.

### **3.1.8. Oitavo encontro**

No oitavo e último encontro fizemos uma retrospectiva de todo o processo vivenciado até o momento. Ficaram surpresos com o caminho percorrido e com o aprendizado na linguagem da dança, na qual não possuíam qualquer familiaridade. Ratificaram a importância dos HTPCs de formação de professores, que muito contribui com o atuar docente.

Como dinâmica final, resgatei a que realizamos no primeiro encontro, a chuva de ideias (*brainstorming*), e pedi que circulassem dez palavras mais significativas.

Todos os professores quiseram ler suas palavras para os demais colegas, e expressavam os pensamentos e sentimentos em relação aos prazeres e desafios da docência em artes.

Pedi, então, que respondessem a um formulário criado através da ferramenta *Google Forms*, que será abordado no item abaixo.

### **3.2 Devolutivas**

Para identificar o cenário em que os professores se encontram, a formação de cada e o que a presente pesquisa significou em sua atuação docente, além da coleta de dados durante os diálogos, propus que respondessem a um formulário com perguntas simples e objetivas.

As perguntas realizadas foram as seguintes: nome; idade; formação acadêmica, instituição em que estudou; leciona para qual(is) ano(s); em qual(is) escola(s); exerce alguma prática artística?; quais os maiores desafios na aplicação do Currículo Paulista, na linguagem da dança?; em que medida os encontros de formação de professores contribuíram para a prática em sala de aula?.

Onze dos dezessete professores responderam ao questionário, além da coordenadora pedagógica. Com essas informações pude levantar os dados a seguir descritos.

Dos onze professores, oito são mulheres e três homens. Seis possuem mais de quarenta anos. Todos os professores atuam no ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano), sendo que desses, somente três também lecionam para o ensino fundamental II (sexto ao nono ano).

Todos são graduados em Artes Visuais - licenciatura, sendo seis deles com formação no Centro Universitário Claretiano de Batatais. Esta instituição oferece o curso de graduação em artes visuais - licenciatura, com duração de três anos e uma matriz curricular que visa contemplar todas as áreas das artes, mas com ênfase nas artes visuais. A disciplina que contempla dança é Dança e Música para Educadores, cuja ementa propõe:

A disciplina de Dança e Música para Educadores no contexto do curso de Artes Visuais Licenciatura, busca uma compreensão teórico-prática que contribua para a formação do aluno, futuro arte-educador, contemplando as especificidades das duas linguagens

artísticas a partir da apresentação de suas perspectivas históricas e a sua vinculação ao espaço educativo que envolve a apresentação do contexto da Dança Ocidental e a Música como expressão de comunicação, além do estudo e o desenvolvimento da Dança e Música na educação infantil, as propriedades do som e o repertório da música para o Ensino Fundamental, a articulação do processo das linguagens artísticas com os sons silêncio e os ruídos, autoconhecimento do corpo em movimento e as formas de movimento, os aspectos metodológicos do ensino da Música e da Dança em diferentes espaços – ensino formal e não formal, o estudo do vocabulário de alguns compositores brasileiros e os ritmos, bem como oportunizar a vivência da produção, do canto e da apreciação dos variados sons e movimentos. De um modo amplo, a disciplina propõe uma incursão no universo da dança e da música estabelecendo uma relação entre essas linguagens artísticas e a educação escolar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - LICENCIATURA, PROF. ESP. LEANDRO HENRIQUE SIENA - COORDENADOR, 2016-2019)

Outros três se graduaram na Universidade de Franca, cujo curso, também com duração de três anos, envolve formação com base nas muitas formas de linguagem de expressão artística, como: teatro, meios digitais, dança, fotografia, audiovisual, educação musical, cinema e animação e gravura. Entretanto, não encontrei na matriz curricular uma disciplina correspondente à linguagem da dança. Um dos participantes se graduou em educação artística com habilitação em artes plásticas na Faculdade São Luís, na cidade de Jaboticabal/SP.

Com isso, pude perceber que a formação acadêmica dos professores influencia diretamente na forma como eles lidam com as outras linguagens artísticas em sala de aula. Em contraponto, dez professores exercem atividades artísticas além da docência, contribuindo com a aproximação da prática com o ensino das artes. O fazer artístico é variado: atriz, artista plástica, arquiteta, educadora musical, fotógrafo, artesão, pintora, músico, etc.

Questionados sobre os maiores desafios em relação à linguagem da dança no CP, quatro professores elencaram a questão da falta de espaço físico adequado ou infraestrutura. Os demais, pontuaram sobre o tempo insuficiente para abordar todas as linguagens e dentro de cada linguagem, todas as habilidades propostas; a falta de experiência com a dança para abordagem em sala de aula; dificuldade em entender a proposta do currículo; limitação teórica na criação e abordagem das práticas; ter mais segurança com os conteúdos de dança; falta de interesse dos

alunos; e, por fim, um professor disse não ter desafios para aplicação do Currículo Paulista.

A devolutiva em relação à contribuição que os encontros proporcionaram foram positivas. Destaco as palavras recorrentes que surgiram em sete dos onze questionários, são elas: trocas de experiências e compartilhamento. Essas palavras sintetizam todo o caminho metodológico construído ao longo dos meses, sendo os participantes da pesquisa agentes ativos na construção do conhecimento e na transformação da realidade em que estão inseridos.

Além disso, respostas como “é bom aprender com os demais”, “abriu novos horizontes e possibilidades”, “contribui para grande aprendizado e ideias para o dia a dia”, “conquista de novos olhares, propostas infinitas”, “ampliou o leque de opções e abriu um mundo maior em relação à dança”, demonstram a importância e necessidade de pesquisas como esta, fomentando discussões acerca da arte-educação.

#### **4 AQUILO QUE FICA: REFLEXÕES**

Os resultados da pesquisa se deram a partir de reflexões acerca dos estudos bibliográficos, dos encontros e atividades propostas.

A presente pesquisa teve o condão de fomentar a discussão e apresentar experimentações no campo do ensino da dança nas escolas públicas municipais de Batatais/SP, que utilizam o Currículo Paulista como fonte primária para o desenvolvimento prático dos professores.

O estudo e a análise das dificuldades e facilidades encontradas na aplicação do Currículo Paulista pelos profissionais da educação possibilitaram a compreensão das deficiências e apresentação de novas configurações das aulas de artes.

Destaco a importância de espaços para a experiência prática e compartilhamentos como modo de estudo, a partir da mediação de uma especialista na linguagem da dança, permitindo, assim, o fomento a discussões, além de possibilitar a criação de condições para a apropriação curricular.

Em suma, acredito que minha colaboração para o entendimento do Currículo junto a gestores e professores, auxiliando-os a desenvolver e articular as seis dimensões do conhecimento propostas no componente de Artes, dentro dos objetos de conhecimento aplicados, promoverá o desenvolvimento do pensamento crítico, despertará nos alunos a capacidade de relativizar os conhecimentos a respeito do coletivo e do indivíduo, podendo funcionar como um catalisador para mudanças, garantindo assim, uma sociedade mais madura no futuro.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 7ªed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília-DF.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – arte**. Brasília: MEC/SEF. v. 6, 1998.

DA SILVA FERREIRA, Fabíola; DOS SANTOS, Fabiano Antonio. **As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização**. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 22, n. 1, 2020.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

LABAN, Rudolf; **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume 1)** – homologado em agosto de 2019.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 169**, de 20 de junho de 2019 que fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: CEE, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de L