

**ENSINO DE DANÇA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**  
Conversas com professoras  
da Rede Municipal de  
Pelotas/RS

**CAROLINA PINTO DA SILVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Carolina Pinto da Silva

**ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**Conversas com professoras da Rede Municipal de Pelotas/RS**

Porto Alegre, agosto de 2023.

Carolina Pinto da Silva

**ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**Conversas com professoras da Rede Municipal de Pelotas/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre, agosto de 2023.

### CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Carolina Pinto da  
ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Conversas com  
professoras da Rede Municipal de Pelotas/RS / Carolina  
Pinto da Silva. -- 2023.  
263 f.  
Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,  
2023.

1. Dança na Escola. 2. Educação Básica. 3.  
Docência. 4. Concurso Público. 5. Ensino Remoto. I.  
Santos, Vera Lúcia Bertoni dos, orient. II. Título.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos (Orientadora)

---

Profa. Dra. Flavia Pilla do Valle (UFRGS/RS)

---

Profa. Dra. Josiane Gisela Franken Corrêa (UFPeI/RS)

---

Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade (UNESP/SP)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida orientadora, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, obrigada por me acolher nas minhas inseguranças e confiar em meu trabalho, com sua escuta atenta e sensível e com sua generosa presença em cada etapa desse processo.

Às professoras que compõem a Banca Examinadora desta Dissertação, Flavia Pilla do Valle, Josiane Gisela Franken Corrêa e Carolina Romano de Andrade, obrigada pelas valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela possibilidade de ter acesso a uma formação de qualidade por meio da atuação de ótimas professoras(es) que contribuíram imensamente nos meus aprendizados.

Aos queridos colegas mestrands que, durante um período tão nebuloso de nossas vidas, compartilhamos de encontros afetuosos para pensar na pesquisa em deslocamento, olhando para várias direções, para nossas experiências, aceitando nossas crises e aprendendo a compor palavras para dizer o que nos move nos caminhos da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudo em Teatro e Educação (GESTE), pela rica troca ao longo de todo esse percurso de aprendizados.

A E.M.E.F Dona Maria Joaquina, lugar que me acolheu para, enfim, atuar como uma professora de Dança efetiva na Educação Básica.

E por fim, toda minha gratidão às professoras de Dança, colaboradoras dessa pesquisa – Juliana Coelho, Jaciara Jorge, Cleyce Colins, Beliza Rocha, Taís Prestes e Alice Braz – que doaram seu tempo, compartilharam seus saberes e experiências, buscando refletir e caminhar juntas para assumir o protagonismo desta conquista.



*Aos meus queridos alunos e alunas, que me inspiram e me fortalecem, possibilitando o meu crescimento e permanência na luta e na poesia de ser uma professora de Dança.*

*À minha mãe, Noeli Pinto, que sempre me ajudou a construir jardins por dentro para, então, poder plantar jardins por fora... e passear por eles...*

## RESUMO

O texto reflete sobre os processos e resultados de uma pesquisa de mestrado envolvendo a temática da Dança na Educação Básica, com foco na inserção da Dança como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS, a partir do ingresso, por Concurso Público (Edital 133/2019), de seis professoras licenciadas em Dança, que passaram a atuar nesse contexto educacional. O objetivo central do trabalho foi investigar aspectos do processo de inserção da disciplina de Dança no cotidiano e no currículo das diferentes instituições, sob a perspectiva das docentes envolvidas. Com uma abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), inspirada em métodos etnográficos e autoetnográficos (FORTIN, 2009; e DANTAS, 2016) e no conceito de “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013), a investigação teve por base empírica, conversas resultantes de entrevistas realizadas em dois momentos da inserção profissional das docentes, o que propiciou à pesquisadora visualizar o andamento dos processos vivenciados pelas professoras, consideradas colaboradoras da investigação. As reflexões sobre as conversas produzidas, são articuladas a referenciais contemporâneos do campo da Dança na Escola, como Márcia Strazzacappa (2003; 2008, 2011), Carla Morandi e Strazzacappa (2006), Isabel Marques (2003, 2012), Josiane Franken Corrêa (2018), Fernanda Bastos (2019) e Andréa de Souza (2015, 2017), dentre outros, e evidenciam aspectos políticos, contextuais, incluindo a realidade do Ensino Remoto, relacionais, e educacionais do processo de inserção da Dança nas instituições de ensino de Pelotas/RS. Além desses aspectos, a pesquisa permite visualizar as conquistas obtidas, desde a mobilização dos docentes de Artes para a realização do concurso público, até as ações cotidianas das professoras, de afirmação da Dança como conhecimento importante na formação de crianças e jovens e de ocupação do espaço da disciplina nas escolas, e de estimar os desafios e barreiras a superar no sentido da ampliação do ensino da Dança na Educação Básica.

**Palavras – chave:** Dança na Escola; Educação Básica; Docência; Concurso Público; Ensino Remoto.

## ABSTRACT

The text reflects on the processes and results of research in a Master's degree program involving the discipline of Dance in Primary Education by focusing on its introduction as a curricular component in the Municipal Public Schools of Pelotas, Rio Grande do Sul (RS), based on the entry of six teachers with a licentiate degree in Dance by Civil-Service Examination (Announcement 133/2019), who began to work in this educational context. The main aim of the study was to investigate aspects of the process to introduce the discipline of Dance in the daily activities and curriculum of different institutions from the perspective of the teachers involved. Applying a qualitative approach (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) inspired by ethnographic and autoethnographic methods (FORTIN, 2009; DANTAS, 2016) and the concept of "comprehensive interviews" (KAUFMANN, 2013), the investigation was empirically based on conversations resulting from interviews conducted at two different moments in this process, which allowed this researcher to visualize the progress of the processes experienced by the teachers, who were considered to be collaborators of the investigation. The reflections on the resulting conversations are linked to contemporary references in the field of Dance in Schools, such as Márcia Strazzacappa (2003, 2008, 2011), Carla Morandi and Strazzacappa (2006), Isabel Marques (2003, 2012), Josiane Franken Corrêa (2018), Fernanda Bastos (2019), Andréa de Souza (2015, 2017), among others. They reveal political; contextual, including the reality of Remote Learning; relational, and educational aspects of Dance's introduction in educational institutions in Pelotas, RS. Moreover, this study makes it possible to visualize the gains – from the mobilization of Art teachers for civil-service examinations to the teachers' daily activities – of affirming Dance as an important field of knowledge in the education of children and young people and as a discipline in schools and of estimating the challenges and barriers to expanding Dance education in Primary Education.

**Keywords:** Dance in Schools, Primary Education, Teaching, Civil-service Examinations, Remote Learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Grupo de Dança ETFPel, coreografia <i>Pedido Agreste</i> . Feira do Livro de Pelotas, 1997.....	27
<b>Figura 2</b>	Festival de Bagé 2008, coreografia <i>Oxum</i> .....	30
<b>Figura 3</b>	Projeto extraclasse de Danças Afro-brasileiras E.M.E.F. Ferreira Vianna.....	50
<b>Figura 4</b>	Composição Coreográfica <i>A vida não vai te poupar</i> , apresentada no Curso de Dança da UFPel em 2018.....	53
<b>Figura 5</b>	E.M.E.F. Dona Maria Joaquina, localizada na zona rural de Cerrito Alegre.....	56
<b>Figura 6</b>	Registro das primeiras aulas de Dança ocorridas em março de 2020.....	57
<b>Figura 7</b>	Anexo do Edital 133/2019 referente às atribuições dos cargos....	95
<b>Figura 8</b>	Retificação do Edital 133/2019 publicado em 11/10/19.....	96
<b>Figura 9</b>	Professora colaboradora Juliana Coelho.....	108
<b>Figura 10</b>	Professora colaboradora Jaciara Jorge.....	110
<b>Figura 11</b>	Professora colaboradora Beliza Rocha.....	111
<b>Figura 12</b>	Professora colaboradora Cleyce Colins.....	113
<b>Figura 13</b>	Professora colaboradora Taís Prestes.....	114
<b>Figura 14</b>	Professora colaboradora Alice Braz.....	115
<b>Figura 15</b>	Exemplo de rascunhos reflexivos – Primeiro bloco temático das duas etapas das entrevistas.....	138
<b>Figura 16</b>	Resumo de rascunhos da primeira etapa das entrevistas.....	139
<b>Figura 17</b>	Tabela referente aos períodos das nomeações do concurso EDITAL nº 133/2019 .....	148
<b>Figura 18</b>	Dos cargos e das vagas, EDITAL nº 133/2019.....	150

## LISTA DE FIGURAS QUE COMPÕE A ABERTURA DE CADA CAPÍTULO

<b>Introdução</b>	Registros de aulas na Escola Dona Maria Joaquina. Fonte: Acervo pessoal
<b>Capítulo 1</b>	Momentos da minha trajetória artística. Fonte: Cláudio Etges, Fio da Navalha e acervo pessoal
<b>Capítulo 2</b>	Danças Urbanas Fonte: <a href="https://wp.ufpel.edu.br/artenosul/2018/02/24/dancas-urbanas-movimentam-pelotas/">https://wp.ufpel.edu.br/artenosul/2018/02/24/dancas-urbanas-movimentam-pelotas/</a> Sete de Abril Fonte: <a href="http://academicosdanoticia.blogspot.com/2011/05/theatro-sete-de-abril.html">http://academicosdanoticia.blogspot.com/2011/05/theatro-sete-de-abril.html</a> Cia de Dança Afro Daniel Amaro Fonte: <a href="https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/espetaculo-de-danca-celebra-cultura-e-religiao-africana-em-pelotas.ghtml">https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/espetaculo-de-danca-celebra-cultura-e-religiao-africana-em-pelotas.ghtml</a> Escola de Ballet Dicléia Ferreira de Souza Fonte: <a href="https://ecult.com.br/cidades/dia-internacional-da-danca-em-comemoracao-em-pelotas">https://ecult.com.br/cidades/dia-internacional-da-danca-em-comemoracao-em-pelotas</a> Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto Fonte: <a href="https://palavracoreografad.wixsite.com/centrocontemporaneo/a-companhia">https://palavracoreografad.wixsite.com/centrocontemporaneo/a-companhia</a> Teatro Guarani Fonte: <a href="https://www.skyscrapercity.com/threads/fotos-antigas-de-pelotas.1573395/">https://www.skyscrapercity.com/threads/fotos-antigas-de-pelotas.1573395/</a>
<b>Capítulo 3</b>	Imagens das professoras colaboradoras da pesquisa. Fonte: Acervo pessoal das professoras
<b>Capítulo 4</b>	Registros de aulas na Escola Dona Maria Joaquina. Fonte: Acervo pessoal
<b>Considerações</b>	Registros de aulas na Escola Dona Maria Joaquina. Fonte: Acervo pessoal
<b>Finais</b>	pessoal

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABRACE</b>	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
<b>AmaSete</b>	Associação dos Amigos do Theatro Sete de Abril
<b>ANDA</b>	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
<b>ASGADAN</b>	Associação Gaúcha de Dança
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAP/UFRGS</b>	Colégio de Aplicação da UFRGS
<b>CMP</b>	Colégio Municipal Pelotense
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>Cpers/Sindicato</b>	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul / Sindicato dos Trabalhadores em Educação
<b>5°CRE</b>	5°Coordenadoria Estadual de Educação
<b>COMISEDUC</b>	Comissão de Educação da Câmara Municipal de Pelotas
<b>DOM</b>	Documento Orientador Municipal
<b>EBA</b>	Escola de Belas Artes de Pelotas
<b>ETIs</b>	Escolas de Turno Integral
<b>FAEB</b>	Federação Nacional de Arte Educadores do Brasil
<b>FURG</b>	Universidade Federal do Rio Grande
<b>GESTE/UFRGS</b>	Grupo de Estudos em Teatro e Educação vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>FIFAP</b>	Festival Internacional de Folclore e Artes Populares de Pelotas
<b>IAD-UFPeI</b>	Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas
<b>IEAB</b>	Instituto Estadual de Educação Assis Brasil
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFSul</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio grandense
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso - Dança-Licenciatura da UFPeI
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

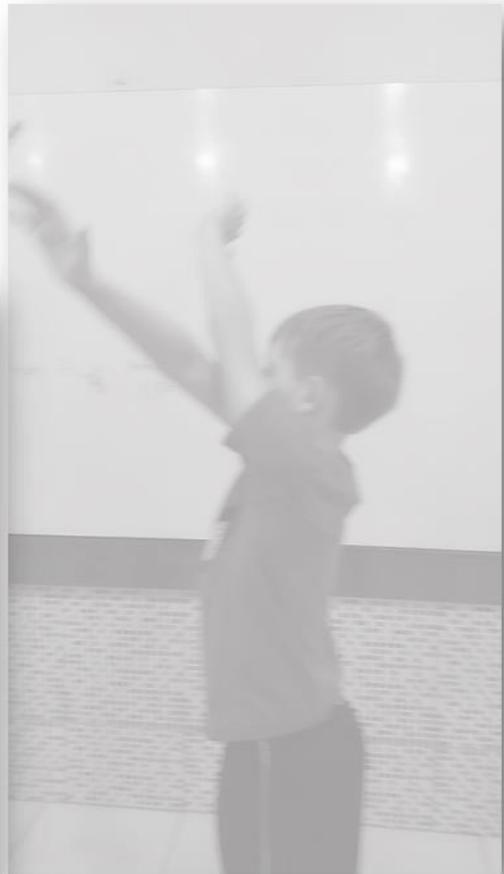
<b>OMEGA</b>	Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte, vinculado à Universidade Federal de Pelotas
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PPGAC/UFRGS</b>	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>PPGAV/UFPel</b>	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas
<b>RCG</b>	Referencial Curricular Gaúcho
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SATED</b>	Sindicato dos Artistas e Técnicos de Espetáculos de Diversões do Estado do Rio Grande do Sul
<b>SEDUC</b>	Secretaria da Educação
<b>SIMPRO-RS</b>	Sindicato dos Professores do Ensino Privado Rio Grande do Sul
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
<b>UCS</b>	Universidade de Caxias do Sul
<b>UERGS</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFPel</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>ULBRA</b>	Universidade Luterana do Brasil
<b>UNICRUZ</b>	Universidade de Cruz Alta

# SUMÁRIO

<b>PARA ABRIR ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 INFINDAS DANÇAS.....</b>	<b>20</b>
1.1 Percursos formativos para iniciar um solo.....	22
1.2 Nas brechas da Educação Básica .....	41
1.3 Enfim, professora de Dança.....	55
1.4 Aproximações da pesquisa .....	61
<b>2 UMA VISÃO DO CONTEXTO INVESTIGADO .....</b>	<b>66</b>
2.1 Teias de uma história dançante .....	68
2.1.1. Rompendo velhos modelos.....	76
2.1.2 A dança negra em cena .....	78
2.1.3 Dança na escola .....	80
2.1.4 Ensino Superior de Dança em Pelotas.....	86
2.2 Lutas contínuas e a conquista do Edital 133/2019 .....	91
<b>3 TRAMADO METODOLÓGICO .....</b>	<b>100</b>
3.1 Redes de interações iniciais .....	104
3.1.1 O perfil das colaboradoras .....	108
3.2 Por uma escuta sensível: a entrevista compreensiva.....	117
3.2.1 Alinhavos para os roteiros das entrevistas .....	121
3.3 Puxando o fio da conversa.....	128
3.4 Rascunhos reflexivos .....	137
<b>4 PROCESSOS DE INSERÇÃO DA DANÇA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PELOTAS/RS.....</b>	<b>141</b>
4.1 Das lutas e chegadas, ao início da atuação docente .....	143
4.1.1 Ações políticas prévias .....	143
4.1.2 Encaminhamentos, inserção e recepção.....	149
4.1.3 Histórias e expectativas de cada contexto .....	160
4.1.4 Ensino Remoto, planejamentos e primeiras aulas.....	169
4.2 Da apropriação efetiva do espaço escolar .....	177
4.2.1 A Dança ocupando o seu lugar .....	177
4.2.2 Estratégias pedagógicas para o ensino de Dança .....	186
4.2.3. Cada contexto, com suas especificidades.....	200

<b>ESPAÇOS ABERTOS E POR ABRIR.....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>238</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>241</b>

## PARA ABRIR ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO



O presente estudo trata da minha pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem como temática mais ampla a Dança na Escola. De maneira específica, a investigação aborda a inserção da Dança<sup>1</sup> como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS, a partir da perspectiva de professoras<sup>2</sup> licenciadas em Dança ingressantes nessa realidade escolar, contexto no qual eu me incluo, que passaram a atuar no componente curricular Dança.

A escolha pelo tema emergiu do meu interesse pelo campo de pesquisa de ensino de Dança na escola, e delineou-se, num primeiro momento, no final da minha formação acadêmica no curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), quando, ao refletir sobre a minha trajetória pregressa, sobre aspectos da minha formação artística, discente e docente, em diversos momentos e contextos, tomei consciência das minhas identificações com a educação escolar e suas relações com a minha identidade de professora-artista de Dança.

Esse percurso diz respeito às minhas primeiras experiências artísticas na área da Dança, que aconteceram no meio escolar, no Ensino Médio de uma escola pública de Pelotas/RS, num projeto extraclasse do qual participei entre os meus 16 e 20 anos. A paixão e o interesse despertados por essa experiência foram determinantes nas minhas escolhas dali para frente, direcionando as minhas buscas por aprofundamento na área da Dança. Entretanto, chegado o momento de ingressar no ensino superior, na falta de um Curso de Dança na minha cidade ou região, optei por cursar a Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o que me possibilitava formação num campo relacionado à corporeidade e ao movimento.

Paralelamente à formação acadêmica, dei continuidade às minhas atividades artísticas como bailarina vinculada a escolas, grupos, companhias de dança da

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto da Dissertação, utilizo o termo “Dança” com inicial maiúscula para designar o campo/área de conhecimento, assim como o componente curricular.

<sup>2</sup> Considerando que o recorte da minha pesquisa abrange somente docentes mulheres e que, no âmbito da Educação Básica, o cargo de *professor de Dança* é ocupado majoritariamente por profissionais do sexo feminino, opto por utilizar o genérico feminino, alternando as expressões “professoras”, ou “docentes” de Dança, na maior parte do texto; e, em algumas passagens trago a expressão dupla “professoras(es)”.

cidade de Pelotas, e atuando também como professora em espaços de educação não formal, exercitando diversos estilos e propostas pedagógicas e estéticas.

A licenciatura realizada na UFPel (entre 2001 e 2005) permitiu-me iniciar a carreira docente na Educação Básica. Assim, em 2006, assumo pela primeira vez o cargo de professora da Educação Básica, através de concurso público, na área de Educação Física. Atuando durante 17 anos na Educação Básica, prioritariamente na área da Educação Física e, eventualmente, abrindo algumas brechas para desenvolver práticas de dança, em projetos extraclasse, ou de turno inverso, construí uma trajetória profissional entre ser uma artista da Dança e ser professora de escola pública. Vivenciando de forma crescente o sentimento de não me identificar com a área de conhecimento da minha primeira formação, acompanhei o processo de implementação do Curso de Dança – Licenciatura em Pelotas, implementado a partir de 2008, até que resolvi investir efetivamente na minha formação docente na área de Dança, reingressando na UFPel em 2014.

No ano de 2019, quando eu realizava a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), prestei concurso público para o primeiro edital com vagas específicas para profissionais licenciadas(os) em Dança na cidade de Pelotas/RS. A publicação do concurso público (Edital 133/2019), inicialmente pensado pela Prefeitura Municipal para suprir as escolas de professoras(es) de Arte, gerou intensa movimentação por parte de docentes, discentes e egressos do Curso de Dança da UFPel, que reivindicavam vagas específicas para professoras(es) de Dança. Como conquista dessa mobilização coletiva, realizou-se, então, o primeiro certame que prevê vagas específicas para cada uma das linguagens artísticas, no qual foram aprovadas(os) 12 docentes licenciadas(os) em Dança, das quais, duas professoras foram nomeadas e empossadas em janeiro de 2020, sendo eu uma delas, e outras cinco, no início de 2021.

Logo após a formatura, sou nomeada e empossada no cargo de Professora II Dança do ensino básico e, em meio às expectativas e incertezas em relação à nova realidade na qual eu me inseria, tomo conhecimento de que, a princípio, a inclusão da Dança no currículo de algumas escolas viria suprir necessidades do projeto municipal de abertura de Escolas de Turno Integral.

Na intenção de compreender esse processo de inserção de forma mais ampla, considerando a experiência e a visão de outras docentes de Dança

concuradas a partir do referido edital, elaborei o anteprojeto de pesquisa sobre a inserção da Dança como componente curricular nas Escolas de Turno Integral de Pelotas/RS, com o qual ingresso no PPGAC/UFRGS. Entretanto, no início de 2021, a partir de uma nova articulação dos profissionais da área, a fim de pressionar a prefeitura por mais nomeações dos candidatos aprovados, outras cinco professoras de Dança foram nomeadas e encaminhadas para diversos contextos escolares, significando uma ampliação dos espaços de atuação das docentes, que passaram a assumir suas funções nas escolas municipais em geral, e não apenas em escolas de ensino integral, como anteriormente era previsto.

A partir da minha nova condição como professora de Dança efetivada da Educação Básica, passei a sentir necessidade de documentar o processo de implementação do ensino de Dança na realidade educacional na qual eu me inseria, e de evidenciar aspectos dessa inserção sob o ponto de vista dos seus agentes.

Nesse processo, considero também as iniciativas e políticas educacionais adotadas a partir de documentos oficiais, bem como os debates e estudos no campo da Dança na Educação Básica, que se ampliam principalmente na última década, à medida em que se observa que a inserção dos profissionais formados em licenciaturas de Dança ocorre ainda raramente nos currículos escolares (SOUZA, 2015) (CORRÊA; SANTOS 2019a).

A trajetória do ensino das artes na Educação Básica inicia-se de forma lenta, desde que as chamadas linguagens artísticas passaram a ser inseridas como obrigatórias no currículo escolar, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei nº 5692/71), com a disciplina Educação Artística (ANDRADE; GODOY, 2016), que ganha ênfase na década de 1990, com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), de obrigatoriedade do ensino de Arte no ensino básico (BRASIL, 1996).

A implementação da LDB de 1996 constitui um marco importante na garantia da efetivação do ensino de Arte, pois, ainda que o ensino de Dança não seja especificado no documento, o processo de elaboração de documentos norteadores a partir da lei, como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (volume seis), indica as quatro linguagens, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com seus conteúdos e objetivos, a serem desenvolvidas no componente curricular Arte (CORRÊA; SANTOS, 2019a).

Atualmente, mesmo com as conquistas da alteração da LDB 9.394/1996, através da obrigatoriedade do ensino de Dança por meio da Lei 13.278/2016, que incluiu as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica (SOUZA, 2017), a inserção dos licenciados em Dança continua sendo uma exceção, sendo “a prevalência de professores licenciados em Artes Visuais e, em menor número, os licenciados em Dança” (CORRÊA; SANTOS 2019b, p. 37).

Em diversos momentos da minha formação acadêmica, quando se discutia amplamente a inserção do ensino de Dança na escola, surgiram muitos questionamentos em torno dos conteúdos da Dança como parte do componente curricular Arte. Essas problematizações foram relevantes pois, até aquele momento, os concursos públicos com vagas para o campo da Dança no contexto do Rio Grande do Sul (SOUZA, 2015; 2017) (CORRÊA; SANTOS, 2019b) eram, na sua maioria, voltados à atuação docente no componente curricular Arte. Entretanto, o alargamento do campo de conhecimento da Dança, propiciado com implementação de novos cursos de formação na área, em nível de graduação e pós-graduação, associado às lutas por políticas públicas específicas para o campo, impulsionaram movimentos e pressões por parte de Arte Educadores para que as vagas específicas para professores de Dança se ampliassem na rede pública do Rio Grande do Sul (CORRÊA, 2018).

Com base nessa trajetória de lutas e conquistas da área no sentido da inserção do ensino de Arte/Dança na Educação Básica, iniciei a elaboração de um projeto de pesquisa que me possibilitasse refletir sobre o processo de inserção do ensino de Dança na escola pública de forma complexa, levando em conta os desafios e possibilidades do contexto em que essa inserção se realiza, bem como os espaços ocupados pela dança no ambiente escolar e no currículo, seja como disciplina, como componente curricular, ou mesmo como atividade extraclasse.

É partir desta nova condição para inclusão do ensino de Dança nas escolas de Pelotas, que o foco da minha pesquisa foi repensado e reelaborado, tendo como tema específico a inserção da Dança como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS, a partir da perspectiva de professoras licenciadas em Dança ingressantes nessa realidade escolar, que passaram a atuar no componente curricular Dança.

Nesse sentido, formulo a questão central da pesquisa, tal seja: como ocorre o processo de ingresso das professoras de Dança, bem como a inserção da disciplina de Dança, no cotidiano e no currículo nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS?

O objetivo principal da investigação foi, portanto, identificar e compreender aspectos do processo de inserção da disciplina de Dança no cotidiano e no currículo das diferentes instituições da Rede Municipal, sob a perspectiva das docentes envolvidas. Já os objetivos específicos traçados visaram: apontar aspectos históricos sobre a trajetória do ensino de Dança no contexto da cidade de Pelotas; identificar e discutir, a partir da conquista do Edital 133/2019, elementos que possibilitem compreender a emergência dos concursos públicos específicos para área, evidenciando a importância das mobilizações coletivas em prol do campo da Dança; investigar como está sendo compreendido o ensino de Dança nos currículos das Escolas Municipais de Pelotas que contam com professoras licenciadas em Dança no seu corpo docente; e refletir sobre os desafios nos processos de inserção e atuação das professoras investigadas no contexto da pandemia da COVID/19 e, posteriormente, no ensino presencial, com a apropriação do espaço da Dança nas escolas em que elas atuam.

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), ancorada em abordagens etnográficas e autoetnográficas (FORTIN, 2009; e DANTAS, 2016), que teve por objetivo evidenciar como ocorrem os processos de inserção das professoras de Dança que passaram a atuar no componente curricular Dança, no contexto da Educação Básica, tendo como colaboradoras da pesquisa seis docentes efetivadas no último concurso público de Pelotas (Edital 133/2019), que ocupam vagas específicas de Professor II Dança.

O trabalho de campo realizou-se mediante a interação entre a pesquisadora e colaboradoras da pesquisa, utilizando como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada baseada no conceito de “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013) que prioriza um momento de conversa e compartilhamento, buscando estabelecer uma relação de parceria entre as pessoas envolvidas.

As entrevistas com as docentes realizaram-se em duas etapas dessa inserção, evidenciando o andamento dos processos vivenciados nas escolas em dois momentos: a primeira etapa, que possibilitou compreender aspectos iniciais das

ações que envolvem o ingresso das docentes nas escolas, realizou-se entre os meses de agosto a setembro de 2021; e a segunda, realizada quase um ano após a primeira etapa, entre os meses de junho e julho de 2022, permitiu visualizar o andamento e a apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial, considerando seus diferentes contextos, fatores, experiências e especificidades.

As temáticas levantadas a partir dos dados produzidos na primeira e segunda etapa das entrevistas evidenciaram assuntos e aspectos emergentes das conversas com as docentes colaboradoras da pesquisa, compreendendo os seguintes pontos de reflexão: (1) ações políticas prévias; (2) encaminhamentos, inserção e recepção; (3) histórias e expectativas de cada contexto; (4) Ensino Remoto, planejamentos e primeiras aulas, relativo as discussões do primeiro momento de entrevistas e, (5) a Dança ocupando seu lugar; (6) estratégias pedagógicas para o ensino de Dança; e (7) cada contexto, com suas especificidade, referente as reflexões do segundo momento das entrevistas.

As discussões desenvolvidas ao longo do trabalho têm por base referenciais teóricos como: Andréa de Souza (2015), Josiane Corrêa (2018), Cecília Batalha e Giseli Cruz (2019), Josiane Corrêa e Vera Santos (2019a, 2019b, 2020),) no que se refere à inserção do ensino de Dança a partir do ingresso de professoras de Dança da Educação Básica; Márcia Strazzacappa (2003; 2008, 2011), Carla Morandi (e Strazzacappa, 2006) e Isabel Marques (2003, 2012) no campo da Pedagogia da Dança; e Andréa de Souza (2017), Josiane Franken Corrêa (2018), Fernanda Bastos (2019) e Silvia Silveira (2016), referentes às políticas educacionais e à oferta de concursos públicos específicos para área da Dança, dentre outras fontes.

Organizo o texto no qual compartilho o processo da pesquisa em quatro capítulos, intitulados: *Infinitas danças; Uma visão do contexto investigado; Tramado metodológico; e Processos de inserção da Dança nas Escolas Municipais de Pelotas/RS*, além de apresentar as considerações finais e os elementos pós-textuais do trabalho.

No primeiro capítulo, denominado *Infinitas danças*, trago reflexões sobre minhas experiências mais remotas relacionadas à dança, à minha inserção na área da Dança como artista e como professora, rememorando os caminhos formativos percorridos e o meu início na carreira docente no contexto da Educação Básica, de

forma a evidenciar as relações entre os fazeres pedagógicos na área da Educação Física e os da Dança, desenvolvidos nas brechas que os projetos me possibilitavam. Além disso, faço um breve relato das minhas primeiras experiências na escola da Rede Municipal de Pelotas/RS como professora de Dança na Educação Básica. Por fim, apresento um pequeno levantamento de estudos e pesquisas que considero especialmente aproximados da minha investigação.

No segundo capítulo, intitulado *Uma visão do contexto investigado*, trato de contextualizar o concurso público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas/RS, que corresponde ao primeiro certame realizado com vagas específicas para professoras(es) de Dança, enfocando nas demandas e reivindicações através de mobilizações coletivas de profissionais do campo da Dança de Pelotas, que é o foco do capítulo. Para essa contextualização, parto de alguns aspectos históricos fundamentais à compreensão das origens da própria dança na cidade de Pelotas, e destaco o trabalho de artistas que considero “expoentes” da dança, pelo protagonismo na articulação de diferentes movimentos que contribuíram na ruptura de paradigmas sobre as formas de compreender e praticar a dança na cidade.

O terceiro capítulo, que se denomina *Tramado metodológico*, enfoca a metodologia da pesquisa, abarcando as elaborações e reelaborações dos objetivos da investigação, as escolhas metodológicas, o trabalho de campo e a categorização e reflexão dos dados produzidos. Na identificação do processo de pesquisa como um “tramado”, as professoras investigadas são designadas como “colaboradoras” e as ações que elas desenvolvem são compreendidas em rede. Nesse sentido, os instrumentos metodológicos são idealizados de modo a contemplar etapas diferenciadas do trabalho das docentes nas escolas em que atuam, levando em conta seus contextos; e o tratamento dos materiais produzidos articula aspectos da prática e da teoria com foco em estudos contemporâneos no campo da Pedagogia da Dança.

No quarto capítulo, intitulado *Processos de inserção da Dança nas Escolas Municipais de Pelotas/RS*, apresenta-se a reflexão e discussão sobre diversos desdobramentos do processo de pesquisa, do qual participo ativamente, sob a perspectiva de colegas professoras, colaboradoras diretamente relacionadas às experiências de inserção do ensino de Dança em algumas instituições de Educação Básica de Pelotas/RS, de modo a evidenciar aspectos emergentes das narrativas. O

capítulo organiza-se em dois subcapítulos, que compreendem, respectivamente: as reflexões decorrentes do primeiro momento de entrevistas, sobre aspectos iniciais das ações que envolveram o ingresso das docentes nas escolas para as quais foram designadas; e as reflexões emergentes do segundo momento das entrevistas, acerca dos processos de apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial.

Nas Considerações Finais busco avaliar e revisar aspectos importantes do processo de pesquisa, assim como, refletir sobre os principais desdobramentos relacionados às experiências de inserção da disciplina de Dança no cotidiano e no currículo das diferentes instituições da Rede Municipal, sob a perspectiva das docentes colaboradoras da pesquisa.

## 1 INFINIDAS DANÇAS



Neste capítulo inicial trago algumas reflexões sobre meus primeiros passos “dançados”, considerando as minhas experiências mais remotas relacionadas à dança, ocorridas ainda na infância, no meio escolar, à minha inserção na área da Dança como artista e aos desafios de buscar uma autoformação (PINEAU, 2006) em Dança na cidade de Pelotas/RS, que me direcionaram à escolha do Curso de Licenciatura em Educação Física, minha primeira formação universitária, realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), entre os anos de 2001 e 2005.

As reflexões sobre essas experiências possibilitaram evidenciar aspectos da minha formação artística, discente e docente, em diferentes momentos, de forma articulada à contextualização de aspectos da realidade na qual a minha pesquisa se insere, tal seja, a Educação Básica pública do município de Pelotas/RS. Nesse sentido, retomo algumas reflexões de trabalhos anteriores (SILVA, 2019; 2020), que indicam o meu interesse detido nas questões que cercam o ensino de Dança no contexto educacional formal e não formal.

Assim, no primeiro subcapítulo, reporto-me aos anos 2000, quando, por falta de uma formação acadêmica no campo da Dança, que me possibilitasse dar seguimento à minha formação artística, optei pela profissionalização docente numa outra área, também ligada ao corpo, mas no campo da saúde, e depois ao ano de 2014, quando me foi oportunizada uma formação acadêmica específica em Dança, o que me leva a refletir acerca da expansão dos cursos superiores de Dança, bem como os estudos acadêmicos no campo da Dança na Escola, nas Universidades brasileiras.

Nesse sentido, proponho-me a traçar uma linha do tempo, que caracterize a situação mais ampla dos Cursos de Licenciatura em Dança de Instituições de Ensino Superior do país, e especialmente o da Universidade Federal de Pelotas, que me possibilitou vislumbrar a perspectiva efetiva de atuar como professora de Dança na escola. A ideia é refletir sobre o processo de institucionalização da Licenciatura em Dança na Universidade Pública a partir dos caminhos e descaminhos da minha própria trajetória acadêmica.

## 1.1 Percursos formativos para iniciar um solo

No dia 18 de fevereiro de 2020, eu entrava pela primeira vez em sala de aula como uma professora efetivada para o cargo de docente em Dança. Era um novo começo, o início de um percurso pautado por sentimentos de conquista e empoderamento, que se refletiam na construção de uma outra identidade como professora da Educação Básica. Era uma terça-feira e, como em outros momentos da minha experiência de sala de aula, eu fazia uma investigação da turma. “– O que é dança para vocês? Quando vocês dançam? Quem “pode” dançar?” Através desses e de outros questionamentos, dava-se início a uma conversa que me permitiria conhecer o terreno no qual eu estaria pisando. Entre muitos silêncios, algumas respostas associavam a dança exclusivamente à coreografia, ou ao movimento, enquanto outras se referiam à prática da dança de forma reducionista, restrita a profissionais, a bailarinos. Nessas interações de sala de aula pude observar, inicialmente, como os estudantes se relacionam com a dança, e observar que poucos deles identificavam momentos em que dançavam em sua vida cotidiana, referindo-se à dança como algo exterior a eles, não pertencente às suas vidas.

Na minha prática de sala de aula, busco partir de um mapeamento dos conhecimentos dos estudantes acerca da linguagem da dança, e por uma estimativa das experiências prévias e possíveis relações deles nesse campo. A autora Isabel Marques, criadora de uma proposta pedagógica intitulada *A Dança no Contexto* que propõe um diálogo entre a linguagem da dança, o contexto que ela está sendo ensinada e aprendida afirma que, através de uma investigação inicial, podemos localizar as intenções nas respostas dos alunos e, assim, obtermos “referências concretas de suas vivências, experiências, de seus conhecimentos prévios, de suas motivações e expectativas em relação a dança na escola” para, a seguir, traçar um planejamento que possa ter sentido para aquela comunidade escolar (MARQUES, 2012, p. 21).

Trago esse momento, que, apesar de recente, me parece distante do que vivo no presente, pois ele evidencia outros questionamentos que me acompanham e me atravessam em diversos períodos da minha trajetória artística. Qual foi minha primeira dança? Qual é a minha memória mais remota relacionada ao desejo de ser artista?

Ao discutir acerca da temporalidade e da experiência pessoal, o pesquisador Roberto Sanches (2010, p. 12) aponta que investigar esses questionamentos e memórias possibilita um movimento de “busca de reconhecer a nossa trajetória, em que mudamos, o que nos motivou a fazer ou ser como somos”, como uma tomada de consciência de si, “uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente” (JOSSO, 2007, p. 424).

Nessa ação de buscar, investigar em minhas memórias quando a dança passou a ocupar parte dos meus movimentos, pensamentos, da minha vida, retomo uma lembrança que, vez ou outra, minha mãe insiste em contar: sobre meu primeiro palco. Ela tinha uma vitrola antiga, grande e pesada, de madeira, semelhante a um baú, com pernas também de madeira. A vitrola era comprida, com um tampo largo que instigava uma criança de quatro anos a subir ali para cima e movimentar-se. Uma ideia inventiva um tanto arriscada. Minha mãe conta que acabou descobrindo tal brincadeira, quando tentava entender porque o pé da vitrola estava “bambeando”. Com ela mesmo diz: “Ali tinha ‘traquinagem’ da Carolina!” Espiando pela janela da sala quando voltava do trabalho, se divertiu ao ver o *show* do “serzinho” que ali mostrava em movimentos, caras e bocas, um gosto pelo palco. Eu gostava daquilo que, aos quatro anos, não sabia nomear. Um pouco mais crescida vivenciava minhas “performances” no quarto, em frente ao espelho, lugar mais íntimo para encarnar meus personagens que dançavam e cantavam. Com um pouco mais de idade, precisava estar sozinha para essa espontaneidade.

Mas, no ambiente escolar, eu me mostrava de uma forma bem diferente: era muito tímida e com poucos momentos de descontração. Não fui a menina sorridente e expressiva das “festinhas da escola”, nem tenho lembranças de participar desses momentos, talvez por isso não lembre da dança na minha escola de Ensino Fundamental, o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil (IEAB). Naquela época, entre os anos 1984 e 1994, as diversas comemorações e festas na escola eram momentos em que se mostravam atividades artísticas em geral, feitas por estudantes, grupos e projetos da escola, enfim, trabalhos de cunho artístico desenvolvidos por professoras(es) de diversas áreas ou por colaboradoras(es) da escola.

De acordo com Márcia Strazzacappa (2003, p. 74), teórica referencial aos estudos sobre Dança na Escola, nas décadas entre 1980 e 1990 a dança era

apresentada nas escolas “ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar”.

É interessante e um tanto contraditório pensar que a escola, que frequentei da infância até o início da minha juventude, não foi um ambiente no qual eu me sentia segura e confortável. No decorrer da vida escolar, eu procurava me isolar e interagia com poucos colegas. Apesar disso, os raros momentos que vivenciei experiências interessantes e divertidas foram nas aulas de Arte. Na verdade, algumas dessas experiências artísticas foram influências determinantes para vislumbrar possibilidades de um futuro relacionado ao campo da Arte.

Minha primeira influência como artista e professora foi minha mãe. Artista da Música, formada em Licenciatura Plena em Educação Artística<sup>3</sup> – Habilitação em Música pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), minha mãe também estudava violão no Conservatório de Música de Pelotas. Passei a minha infância ouvindo-a tocar e cantar, e ainda tive a grata oportunidade de tê-la como professora. Eu estava na primeira série<sup>4</sup> do Ensino Fundamental, quando minha mãe passou a ser minha professora de Música, pois, durante um curto período, ela lecionou para séries iniciais no IEAB. Embora minha mãe não tivesse conhecimentos específicos em dança, em suas aulas de música ela relacionava aspectos didáticos da musicalidade com a corporeidade, como as aprendizagens de diversos tipos de sonoridades através da percussão corporal, e utilizava-se de brincadeiras musicais para desenvolver a percepção rítmica corporal, a criatividade e a imaginação.

Apesar da extrema timidez que caracterizava a minha participação nas aulas de música, considero as atividades nelas desenvolvidas responsáveis pelo despertar do meu interesse precoce pela dança, que se intensificou dali para frente, a partir de referências das mídias, videocliques, que me motivavam a querer dançar, e a aprender a dançar. Mas a experiência em aulas de dança propriamente dita inicia-se mais tarde, por volta dos meus 15, 16 anos.

---

<sup>3</sup> Na UFPel em 1975, foi reconhecido o Curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, que foi extinto em 1980, sendo substituído, ainda em 1978, pelo Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com três habilitações: Artes Plásticas, Desenho e Música, sendo o profissional licenciado em Educação Artística um docente polivalente para atuar junto às escolas.

<sup>4</sup> Naquela época, a nomenclatura utilizada para as etapas de aprendizagem eram as “séries”, que mais tarde passa a ser “anos” pela implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Antes disso, outra motivação importante na minha formação escolar deu-se no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, no convívio com o professor Goy Kerr Junior, docente de Artes Visuais, que se tornou uma inspiração do “ser” professor. Um professor jovem, que fugia aos padrões da escola, por se apresentar de forma mais liberal na sala de aula, incentivando os alunos a buscar suas próprias identidades artísticas. Keer Junior costumava relatar fatos da sua vida pessoal, o que não era comum para a época, cativando estudantes, por sua irreverência e liberdade. Um professor que, para mim e tantas outras pessoas que tiveram a oportunidade de conviver com ele, tornava possível um outro modelo de professor: mais aberto e sensível às necessidades de cada estudante, um professor-artista, algo mais próximo do que eu gostaria de ser.

Ao ingressar no Ensino Médio na antiga Escola Técnica Federal de Pelotas<sup>5</sup> (ETFPel), tive a grata oportunidade de reencontrar<sup>6</sup> Keer Junior, que se tornou um grande motivador das minhas escolhas, pois além de ser meu professor de Arte, também era bailarino. Alguns relatos sobre as suas experiências com a dança chamaram especialmente a minha atenção, despertando em mim a curiosidade e desejo de fazer aulas de dança. Em uma de suas aulas, ao ter conhecimento do meu interesse pela dança, ele me incentivou a romper a barreira da timidez e a participar de um projeto de turno inverso oferecido por essa instituição.

Nesse meu primeiro contato mais formal com a dança, ocorrido entre os anos 1995 e 1996, o projeto de dança da ETFPel era coordenado por um profissional que trabalhava com as técnicas de jazz e balé clássico, o que, para mim, como iniciação ao mundo da dança, acabou se tornando uma experiência um pouco traumática. Apesar de me empolgar com as aulas de jazz, participei apenas de algumas aulas, pois não me sentia confortável e costumava ficar constrangida naquelas práticas, principalmente nas aulas de balé. Não propriamente pelas técnicas que o projeto desenvolvia, mas pela rigidez no tratamento dado às alunas, pelas exigências relacionadas ao corpo, a exemplo das cobranças por um corpo magro, recorrentes em algumas práticas que (bem se sabe) se perpetuam em escolas e academias de

---

<sup>5</sup> A ETFPel, atualmente Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), na época oferecia oito Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio. Em 1994, foi reconhecido a regularidade do Curso Técnico de Desenho Industrial, minha escolha para a formação técnica de nível médio.

<sup>6</sup> Em 1996, meu reencontro com o professor Keer Junior ocorreu no curso de Desenho Industrial, onde ele lecionava algumas disciplinas. Assim, minha escolha pelo curso foi pela aproximação de alguns conteúdos da Educação Artística e pela oportunidade de acompanhar o professor Keer Junior por mais alguns anos.

dança. Sobre esse tipo de abordagem, Marques (2003) considera que, mesmo no contexto da escola, que em geral é menos “carregada da tradição da dança em si”, algumas práticas como essas, norteadas por padrões estritos de corpo podem tornar-se limitantes e até penosas para aqueles que “não atendem às expectativas dos professores de dança” em relação ao corpo “apto” (MARQUES, 2003, p. 27 -28).

Felizmente, pouco tempo depois, assumiria a frente do projeto de turno inverso da ETFPel a professora Berê Fuhro Souto<sup>7</sup>, que considero minha primeira “mestra” na dança, alguém que se tornou uma inspiração no caminho que tenho trilhado até o momento. Assim, entre 1996 e 2000, além de praticar dança nesse projeto, acabei também integrando o grupo de dança da extinta Academia Estímulo<sup>8</sup>, ambos sob a coordenação de Souto e, tanto no projeto de dança da ETFPel quanto no Grupo Estímulo, Souto desenvolve a abordagem da dança contemporânea<sup>9</sup>.

Nas reflexões propiciadas por essas experiências iniciais começo a construir algumas noções, conceitos e concepções sobre dança, referentes a estilos, técnicas e gêneros, que me possibilitaram imaginar como “poderia” ser uma aula de dança. Souto tinha um jeito peculiar de conduzir suas aulas, algo que, aos meus 16 anos, eu entendia como “diferente”, “livre”, uma forma de ser professora e coreógrafa que me fazia sentir “aconchegada” em meu próprio corpo, com meus próprios movimentos. Esse formato de aula menos rígido, não significava que Souto não desenvolvesse uma técnica específica em suas aulas, mas que compreendia a técnica em estreita relação com a percepção e a consciência do corpo, voltada a uma educação somática. A pesquisadora Jussara Miller (2007) refere-se à educação somática, relacionando-a à metodologia do bailarino e coreógrafo Klauss Vianna, na qual a técnica

---

<sup>7</sup> Figura determinante na minha formação profissional, Souto é graduada em Educação Física, foi diretora e coreógrafa do Centro Contemporâneo onde desenvolveu trabalhos no ramo da Dança de 1983 a 2016, construindo uma carreira de grande reconhecimento na cidade de Pelotas. Falecida em 2017, os últimos anos de sua vida se destacou como ativista para políticas públicas da Dança na cidade, deixando como marca uma trajetória de dedicação pela arte e cultura.

<sup>8</sup> Espaço Estímulo – Centro de Arte e Movimento (1983 – 2012) espaço que oferecia práticas voltadas à saúde, como musculação, ginástica olímpica e artística (a única instituição em Pelotas que, naquela época, oportunizava treino específico destes dois últimos esportes) e várias modalidades de dança como jazz, *street dance* e dança contemporânea.

<sup>9</sup> Conceituar a dança contemporânea sempre foi um desafio para o campo da dança, pois não se trata de uma técnica específica, mas sim, de uma concepção, um modo de pensar a dança. Jussara Xavier (2011) compreende a dança contemporânea como “composição do acontecimento”, que ocorre no devir, na imprevisibilidade, que joga com a variação e plasticidade do corpo para produzir novos modos de percepção e de relação entre observado e observador. A autora considera a dança contemporânea como um ato de transgressão do cotidiano que produz efeitos de estranhamento em relação ao que é familiar como prática de dança.

[...] não se reduz ao virtuosismo nem ao acúmulo de habilidades corporais, mas envolve o pensamento do corpo, que é um estar presente em sua sensação, enquanto se executa um movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, desta forma, um espectador do próprio corpo (MILLER, 2007, p. 22).

A partir de aprendizagens que considero cruciais, como o autocuidado, a ideia de criação em conjunto, a improvisação como processo de criação, enfim, através de uma concepção de ensino contemporâneo de dança<sup>10</sup> (CORRÊA; SANTOS, 2014), passei a desejar a dança como parte fundamental da minha vida.

Nesse sentido, entendo que, ainda que o trabalho de Souto não se distanciasse totalmente das práticas da maior parte das academias e escolas de dança da época, pois também tinha como foco a construção de coreografias e espetáculos para festivais e apresentações em geral, o caminho através do qual ela desenvolvia os processos de composição coreográfica mostrava-se um tanto mais relacional e democrático, e menos diretivo, afastando-se dos modelos de ensino tradicional de dança, que prevaleciam na maioria das escolas de dança de Pelotas. Para Souto, o respeito aos processos individuais e coletivos eram aspectos primordiais na sua forma de fazer e ensinar arte.

---

<sup>10</sup> De acordo com Corrêa e Santos (2014, p. 520), o ensino contemporâneo da dança abrange um “conjunto de atitudes presentes no discurso e na prática artística da contemporaneidade a serem adotadas pelo docente”, ou seja, está estreitamente relacionada à uma busca pessoal do professor, que prioriza uma aprendizagem de dança pautada nas diversidades dos corpos, em processos de criação coletivos e democráticos, explorando as potencialidades dos educandos.



Figura 1: Grupo de Dança ETFPel, coreografia *Pedido Agreste*. Feira do Livro de Pelotas, 1997. Fonte: Acervo pessoal.

Identificada ao trabalho de Souto, cursei os últimos anos do Ensino Médio concomitantemente às atividades como bailarina no projeto de dança da antiga ETFPel, idealizando uma formação acadêmica que me permitisse enriquecer a minha carreira na Dança. Afinal, na família de professoras na qual eu fui criada, a formação em nível superior, além de muito valorizada, tornou-se uma expectativa.

Considerando como referência a formação acadêmica da minha professora, e de colegas bailarinas(os), não tive dúvida que, naquele momento, a Educação Física seria a opção mais favorável para os meus anseios e objetivos profissionais. Naquela época não se falava muito em cursos superiores de Dança no meu contexto. A formação em dança por um bom tempo não se reduzia a Licenciatura ou Bacharelado, pois muitos “profissionais da dança tem a sua formação realizada através do ensino não formal, em cursos livres, academias e grupos de dança, que fazem surgir no cenário artístico novos bailarinos, coreógrafos, ensaiadores” (CORRÊA; NASCIMENTO, 2013, p. 55) e a partir daí também começavam a lecionar.

No meu Trabalho de Conclusão de Curso em dança (SILVA, 2019, p. 28), discuto como, principalmente na década de 1990, “os profissionais da dança em Pelotas atuavam, grande parte, em espaços de ensino não formal, como por

exemplo: academias, estúdios e escolas de dança”. Nesse contexto, a maioria dos profissionais que atuavam em espaços de ensino não formal de dança não tinha necessariamente curso superior. Ao discorrer acerca da formação profissional em dança nesse período, Strazzacappa (2011) relata que, nesses espaços, não se exigia tal formação, pois, muitas vezes, os profissionais eram egressos das próprias escolas e “isso evidenciava que nos cursos de formação artística, as escolas se retroalimentavam, formando artistas da dança que, por sua vez, acabam se tornando os instrutores da própria instituição” (STRAZZACAPPA, 2011, p. 28).

A partir dessa realidade, conforme o que se observava no contexto de Pelotas, o profissional de Dança que já atuava em escolas e academias, ao buscar a formação superior, tinha por objetivo aprofundar estudos teóricos e ampliar seu campo de trabalho e, assim, alcançar estabilidade financeira, compreendendo que o diploma de nível superior poderia abrir oportunidades de contratos e concursos públicos, oferecendo outras vias de renda.

Desse modo, a formação desses profissionais em nível superior geralmente acontecia em cursos de Educação Física, pois é somente a partir de 2008, como salientam Carmen Hoffman (2015) e Mônica Barboza (2015), que, através das políticas públicas implementadas pelo Governo Federal<sup>11</sup> com relação à educação superior, se observa uma crescente expansão da formação superior em Dança no Brasil. Conforme Alexandre Molina (2007), o primeiro curso a nível superior em Dança no Brasil é implementado em Salvador, em 1956, com a criação da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Passados quase trinta anos temos o “surgimento de cursos de graduação em dança pelo Brasil: Curitiba, PR (1984); Campinas, SP (1985); e no Rio de Janeiro – UniverCidade (1988)” (MOLINA, 2007, p.1).

No Rio Grande do Sul, nesse período, a dança estava contemplada em apenas uma Instituição de Ensino Superior (SOUZA, 2015), tal seja, o curso superior em Dança do RS, criado e implementado em 1998, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), instituição privada, tendo suas atividades encerradas em 2010 (HOFFMANN, 2015). Após esse primeiro movimento, outras instituições propuseram

---

<sup>11</sup> Essa expansão se dá motivada pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Ver Barboza (2015).

e colocaram em prática a formação acadêmica em Dança<sup>12</sup> no estado (SILVA, 2020).

Diante das limitadas possibilidades de formação superior em Dança no Rio Grande do Sul, optei por cursar a Licenciatura Plena em Educação Física – UFPel, ingressando no Curso no ano de 2001; e passo a desenvolver uma trajetória acadêmica pautada pela busca por espaços e meios possíveis de me especializar em Dança, seja através do envolvimento crescente em ações relacionadas ao campo, ou da participação em projetos de extensão, monitoria, voluntariado em escolas e afins na área da Dança. Desse modo, relaciono a minha autoformação em Dança ao que Gaston Pineau (2006) define como apropriação do poder de criar a si mesmo, ou seja, um processo formativo desenvolvido a partir dos atravessamentos de experiências entre as práticas e teorias aprendidas no curso, das minhas experiências artísticas, das relações que eu estabelecia entre elas e suas transformações na minha própria maneira de conceber, praticar e ensinar a dança.

Destaco ainda que, durante essa formação, a continuidade da minha atuação como artista da Dança em Pelotas deu-se para além da minha participação no Grupo Estímulo, pois, em 2000, por intermédio de Souto, conheci o coreógrafo e diretor Daniel Amaro<sup>13</sup>, que me fez o convite para integrar o seu grupo denominado Cia. de Dança Afro Daniel Amaro. A experiência com a dança afro<sup>14</sup>, desenvolvida entre os anos de 2000 e 2007, oportunizou encontro e reconhecimento da minha identidade negra.

---

<sup>12</sup> Hoffmann (2015) destaca diversas graduações em Dança implementadas depois da UNICRUZ, como a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em 2002, e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em 2003, dentre outras.

<sup>13</sup> Diretor e coreógrafo da Companhia de Dança Afro Daniel Amaro, atua na Cidade de Pelotas desde 1998. Além do trabalho com sua companhia, destaca-se com grande atuação no carnaval de Pelotas e projetos sociais no Bairro Castilho, entre outros.

<sup>14</sup> Conforme a pesquisadora Marianna Monteiro (2003) em seu artigo *Dança Afro: uma dança moderna brasileira*, a dança afro foi inventada por Mercedes Baptista, bailarina e coreógrafa, uma artista negra que se destacou na constituição da dança moderna brasileira.



Figura 2: Festival de Bagé 2008, coreografia *Oxum*. Fotografia: Claudio Etges

Vinda de um contexto familiar miscigenado, pautado fortemente pela consciência da nossa negritude, sob a influência de práticas culturais relacionadas à religiosidade dos meus avós maternos, praticantes da Umbanda<sup>15</sup>, não recordo de um momento significativo da infância em que esse reconhecimento do “eu-negra” fosse tão forte e revelador como aquele, do meu começo na Cia. de Dança Afro. Esse sentimento de pertencimento, de reafirmação da minha história, da minha ancestralidade e da minha negritude, marcou a experiência artística vivenciada no período em que atuei na companhia, reverberando na minha trajetória pessoal e profissional. Juliana Coelho (2017), pesquisadora das danças de matriz africana,

---

<sup>15</sup>A Umbanda é uma religião brasileira que sincretiza elementos dos cultos africanos com santos católicos e tradições indígenas, além do espiritismo kardecista. Umbanda é uma palavra do dialeto *quimbundo*, língua banta falada em Angola e significa “curandeirismo ou arte da cura”.

aborda a relação da construção da identidade étnica negra através da dança afro, e considera que estas

[...] podem ser práticas instigadoras da etnia negra, contribuindo para a construção identitária do negro, representando suas singularidades e a diversidade étnica. Nos processos de prática e criação artística da Dança, o sujeito poderá utilizar-se da arte negra como aspecto instigador, bem como no empoderamento, (re)afirmando a identidade negra. Assim, percebemos que a Dança, além de trazer o pertencimento à história do povo negro, pode ajudar a formar a identidade do sujeito em um processo contínuo (COELHO, 2017, p. 46).

Na Cia. de Dança Afro Daniel Amaro, as práticas das danças de matriz africana são essencialmente voltadas à produção artística em si, ou seja, à construção de espetáculos e diversas apresentações. Assim, o meu intenso envolvimento nas atividades artísticas, somado aos projetos dos quais participava e às aulas de dança que já ministrava, levaram-me a optar por continuar apenas nessa companhia, deixando de participar do Grupo Estímulo. No entanto, as aprendizagens vivenciadas com Souto reverberam até os dias de hoje. Levo a bagagem e o aprendizado que traduzem muito das minhas escolhas no presente, tanto nos processos criativos, como nas relações que estabeleço na minha condição de professora.

Essas experiências artísticas e influências marcantes externas à universidade, desenvolvidas a partir das referências de coreógrafas(os) e professoras(es) com quem trabalhei, e de seus modos de conduzir suas práticas docentes nos espaços não-formais (SILVA, 2020), foram me constituindo não apenas como artista/bailarina, mas como professora de Dança.

Ao longo da formação em Educação Física, fui percebendo que muito pouco seria ofertado no curso referente aos conteúdos específicos do campo da Dança, ou ao acesso à produção de conhecimento sobre dança na escola na perspectiva da área de Arte. De fato, o curso de Licenciatura Plena em Educação Física<sup>16</sup> propiciava-me transitar num campo de conhecimento amplo, entre as áreas da saúde e da educação, envolvendo desde saberes relacionados à corporeidade, como a anatomia, a fisiologia do exercício, o treinamento físico e os primeiros

---

<sup>16</sup> No caso da Educação Física, conforme a Res. CFE 03/87, a atuação é plena, habilitando o profissional a atuar no campo escolar e não escolar. No caso das licenciaturas com base na 01/2002, a atuação é restrita, habilitando o egresso a atuar, exclusivamente, na Educação Básica. Sou egressa da última turma em Licenciatura Plena em Educação Física da UFPel.

socorros, e à prática de diferentes esportes e modalidades, voltados ao treinamento profissional, ou à promoção social em geral, até as disciplinas de cunho pedagógico relacionadas ao estudo do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Mas, para quem, como eu, buscava uma maior interação com a área de Dança, a formação deixava muito a desejar.

Na grade curricular do curso, as disciplinas obrigatórias que, à primeira vista, se relacionavam com área da Dança eram disciplinas de Rítmica I e II, Ginástica Rítmica e uma disciplina optativa denominada Dança I, na qual tive os primeiros contatos com referências do campo da Dança, a exemplo da obra *Dançar a Vida*, do filósofo Roger Garaudy (1980), que despertou meu interesse para história da Dança. Garaudy discute as dimensões da atividade criativa, relacionando-a à filosofia, à política, à religião, à literatura e à pintura, e compreendendo a dança como símbolo do “ato de viver”, como modo de existir e de estabelecer relações com a natureza, como parte integrante das respostas às questões fundamentais da sociedade moderna e contemporânea.

Além desse primeiro contato com a literatura da dança, ao procurar discussões teóricas sobre o ensino dessa linguagem artística, encontrei trabalhos que abordam questionamentos importantes para o campo da Dança na Escola. Marques em seus principais trabalhos, como o *Ensino da dança hoje: textos e contextos* (1997) e *Dançando na Escola* (2003) trata do dilema, ainda atual, sobre “quem ensina dança na escola” e “o que é dança na escola”, indagando:

[...] Na escola, em que disciplina a dança seria ensinada? Artes? Educação Física? Será que estaria na hora de pensarmos uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? [...] Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? E...quem estaria habilitado para ensinar dança? O bacharel em dança? Ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a licenciatura? O licenciado em Educação Artística? O licenciado em Educação Física? (MARQUES, 2003, p. 16)

No tempo em que cursei a Licenciatura em Educação Física, não havia (ou eu não percebia, de forma objetiva) tantos questionamentos em relação aos conteúdos de Dança: ao pertencimento desse campo artístico a uma ou a outra área de conhecimento, ou à responsabilidade docente pela sua abordagem no meio escolar. O fato é que, como única estudante na minha turma envolvida de modo explícito

com a dança, em meio a uma maioria de colegas pouco interessados em atuar profissionalmente na Educação Básica, eu tive poucas oportunidades de elaboração acerca dessas questões. Pelo contrário, recorro de uma noção um tanto ingênua e conformista de que a Dança fazia parte dos conteúdos da Educação Física, embora percebesse que isso a limitava.

As reflexões e dúvidas sobre qual seria a área de conhecimento da Dança, começam a aparecer para mim de forma mais nítida na procura por aportes teóricos para as construções textuais ao final do curso, principalmente, na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Básica, na qual desenvolvi um projeto de ensino de Dança na aula de Educação Física. Ou seja, o conhecimento da dança a partir do campo da Arte possibilitou-me as primeiras impressões sobre os conflitos da Dança como conteúdo da área da Educação Física.

Na busca de estabelecer as bases teóricas para o planejamento em meu estágio, deparo-me com a Dança como conteúdo da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse documento, a Dança figura como parte de um bloco de conteúdo, como atividades rítmicas e expressivas, tendo “como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas” (BRASIL, 1997, p. 51). No entanto, o próprio PCN/Educação Física (BRASIL, 1997) também ressalta a importância do docente que pretende trabalhar a dança na escola subsidiar o seu trabalho no documento de Arte, “no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística” (BRASIL, 1997, p. 51).

A pesquisadora Lívia Brasileiro (2009), em sua tese *Dança - educação física: (in)tensas relações* onde trata das tensões entre Dança e Educação Física no processo de formação de docentes, aborda as discussões sobre essas duas áreas de conhecimento:

Para compreender essa localização das áreas de conhecimentos, recorro inicialmente à sua classificação junto à CAPES e ao INEP. Ao localizar as áreas de conhecimento segundo a CAPES, verifico que a educação física se localiza na área das Ciências da Saúde [...] E a dança está situada na grande área de Linguística, Letras e Artes. [...] A princípio, ambas estão inseridas em grandes áreas bem distintas: educação física na área da Saúde, e dança na área de Linguística, Letras e Artes. Porém, é importante destacar que essas áreas foram historicamente institucionalizando-se frente

a grandes campos de disputas, em constantes processos de re-significação (BRASILEIRO, 2009, p.105).

Por esse motivo, busquei no PCN/Arte a base para os estudos e trabalhos relacionados à dança, pois, neste documento, a dança na escola aparece como campo de conhecimento e formação dos estudantes de maneira crítica, sensível e transformadora através da criação artística, tratando a dança como “uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração” (BRASIL, 1997, p. 49). Desse modo, a discussão referente à área de conhecimento da Dança delineou-se para mim na busca por referências que pudessem dar suporte teórico nos meus estudos e escritas para o Estágio e, futuramente, para um possível trabalho a ser desenvolvido na escola.

Nessa busca, me aproximo de outras problematizações referentes ao ensino tradicional em dança, os pré-conceitos e estereótipos, o campo de conhecimento da Dança e seus conteúdos, algo que Marques (2003) traz como provocação para refletir sobre qual seria a função e o papel da dança na escola, pois para a autora a escola “talvez não deva ser o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade” mas, “sem dúvida, é um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano” (MARQUES, 2003, p. 17).

Outro referencial importante do qual me aproximei naquele momento foi o texto de Strazzacappa, intitulado “*A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola*” (2001), que me possibilitou reflexões sobre o corpo na escola. Numa crítica às práticas impositivas do “não movimento” no ambiente escolar, a autora desenvolve a ideia de disciplina praticada na escola como sinônimo de imobilidade corporal. Na sua perspectiva, a dança trabalha com o corpo, o movimento e o prazer, que, no contexto escolar, tende a ser menosprezado.

Mas se esses referenciais apropriados ao longo da formação como professora de Educação Física me aproximaram da Arte/Dança na escola, constituindo identificações teóricas e posicionamentos importantes na minha trajetória, o entendimento mais consciente e aprofundado desses e outros temas que cercam o

campo da Dança só foi possível mais tarde, a partir do meu ingresso no curso de Dança.

Ao concluir a Licenciatura Plena em Educação Física, em 2005, eu tinha a sensação de que o curso, em si, não me trouxera o entusiasmo de uma recém-formada, isto é, embora eu compreendesse que construía uma formação com escolhas direcionadas à Dança, e que essa formação se dera nas relações entre as aprendizagens acadêmicas e artísticas, eu não me sentia contemplada em relação ao campo de conhecimento específico da Dança.

Na condição de licenciada em Educação Física, além de continuar atuando como artista na Cia de Dança Afro e trabalhando em algumas academias e escolas de dança, lecionando danças afro-brasileiras e dança contemporânea, eu vislumbrava a possibilidade de prestar concurso público para o cargo de professora da Educação Básica. Mas me perguntava se seria possível contemplar o desejo de desenvolver conteúdos de Dança na sala de aula. Na época, eu já tinha a sensação que os conhecimentos e sentidos da Dança na escola extrapolavam em muito o componente curricular Educação Física, pertencendo ao espaço da Arte; e o que se apresentava como possibilidade para mim era o desafio de atuar profissionalmente num campo conflituoso, sujeito a embates e situações que eu não sabia se queria enfrentar. De fato, a consciência dessas questões me veio anos depois.

Antes de tomar a decisão de buscar a formação em Dança, eu acompanhava o crescimento do curso superior de Dança em Pelotas e, aos poucos, fui me aproximando de algumas pessoas que estavam em formação, e procurando me informar sobre a amplitude dos conhecimentos que ela abrangia, principalmente, sobre as características do campo profissional e do perfil do egresso com licenciatura em Dança.

Em 2008, ano da criação do chamado Curso de Dança-Teatro<sup>17</sup> da UFPel, eu já atuava há dois anos na Educação Básica, na condição de professora concursada; mas o meu ingresso<sup>18</sup> no Curso de Dança – Licenciatura (como passou a ser

---

<sup>17</sup> A Dança-Teatro é um gênero de dança que surge a partir dos estudos realizados por Rudolf Laban e, posteriormente, por Kurt Joos e tem como base os princípios da dança moderna, por relacionar elementos cênico dramáticos à estética da dança. Atinge o seu auge nos anos 70 e tem a coreógrafa alemã Pina Baush como seu principal expoente.

<sup>18</sup> Meu ingresso deu-se como “Portador de Título ou diploma”, modalidade de oferta de vagas prevista pela UFPel (oferecida de forma esporádica e conforme interesses da Instituição), destinada a

nomeado) da UFPel, ocorreria somente em 2014. Ou seja, com uma trajetória docente de oito anos no ensino formal (abordada posteriormente neste capítulo), eu iniciava uma nova formação acadêmica, que transformaria minha maneira de compreender o que é ser uma professora de Dança, em especial, na Educação Básica.

A pesquisadora Mônica Barboza (2015), em seu estudo sobre o projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, apresenta um panorama de como ocorreram os processos de implementação do Curso de Dança, os movimentos dessa trajetória na construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e suas sucessivas mudanças.

Conforme Barboza (2015) as mudanças de nomenclatura e caracterização do PPC do curso passam por três grandes propostas. Em 2008, quando o Curso é criado, com o título Dança-Teatro Licenciatura, fundamentado principalmente no estudo da Dança-Teatro, com foco de atuação maior no campo artístico e nos espaços não-formais. Logo após, em função de diversas transições ocorridas no período entre 2009 e 2012, o Curso passa por diferentes denominações, tais como, Licenciatura em Dança – habilitação em Dança-Teatro e Licenciatura em Dança – ênfase em Dança-Teatro, culminando na denominação Dança-Licenciatura. Nesse segundo movimento, a proposta do Curso conservava os princípios da Dança-Teatro, mas já eram introduzidas discussões do campo da Educação a partir dos teóricos da Dança, ganhando uma dimensão pedagógica no corpo das disciplinas. Por fim, o Curso assume a denominação atual: Dança-Licenciatura (2013), com ênfase na formação voltada à docência na Educação Básica, e menos direcionada à formação para atuação em espaços não-formais, evidenciando, assim, uma proposta fundamentada nos princípios da Arte-Educação (BARBOZA, 2015, p.137).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, a sua proposta atual busca “formar um professor que proponha ações artísticas na educação em dança, que seja mediador de experiências artístico-educacionais que contribuam com o fomento e a democratização da arte e da educação integral”, desenvolvendo uma prática que amplie o “diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento” além de “formar um profissional que saiba trabalhar com a alteridade, com a

interdisciplinaridade, com a mediação e escuta sensíveis” (PPC, Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, 2013, p. 24-25).

Minha formação no curso de Dança – Licenciatura da UFPel também foi movida pelas mudanças que ocorriam no curso, principalmente pela ênfase em uma formação que busca preparar um perfil profissional que transite entre as três vertentes: pedagógica, artística e científica.

A retomada à condição de acadêmica, de aprendiz, mas com uma considerável bagagem de experiências docentes, me permitia compreender com mais discernimento em que aspectos o curso me acrescentaria e me instigaria a rever minhas práticas como artista, mas, especialmente, como professora e assim, traçar um novo recomeço, buscando uma transformação da minha identidade docente.

Ocupar novamente o espaço da universidade, em uma graduação em Dança, foi para mim uma oportunidade de renovação e entusiasmo, de descoberta e encontro com um campo de conhecimento com muitas possibilidades a explorar. Lembro-me que, no primeiro ano, tive um especial encantamento pelas disciplinas relacionadas à História da Dança, pois, além de ocuparem um espaço considerável na grade curricular do Curso, abriam “janelas temporais” dos caminhos desta linguagem artística, no tempo e no espaço, permitindo compreender as mudanças de concepções e significado do “ato de dançar” em cada civilização, em cada cultura, e visualizar, nessas práticas artísticas, reflexos das transformações da sociedade.

Além deste, muitos outros “universos da dança” me foram apresentados e aprofundados. Os laboratórios, que constituem disciplinas essencialmente práticas, nas quais são desenvolvidos alguns gêneros específicos, suas histórias, concepções e técnicas, possibilitaram ampliar a gama de conhecimentos que eu já dispunha em relação a algumas práticas, como as danças populares e de matriz africana, mas também oportunizaram experiências e conhecimentos relativos as técnicas mais distantes das minhas vivências, a exemplo da dança moderna. Dentre as propostas de disciplinas ofertadas pelo Curso de Dança da UFPel, destaco a Expressão Corporal, a Análise do Movimento e a Composição Coreográfica I e II, que são complementares entre si. Nessas disciplinas são desenvolvidos conteúdos fundamentais da dança na escola, como a percepção de si e do movimento, a

exploração das possibilidades e limitações de cada corpo e sua expressividade, os fatores do movimento e esforço na teoria do movimento de *Rudolf Laban*<sup>19</sup>, a improvisação, a criação e os princípios de composição coreográfica, entre outros.

Antes, ao tentar projetar as oportunidades do campo de formação da licenciatura em Dança, eu não imaginava as diversas possibilidades de aprendizagem e atualização como professora, e também como artista, para além do que já tinha vivenciado, tornando o percurso de formação uma reconstrução na forma didática-pedagógica-artística, uma apropriação de novos modos de pensar, fazer e ensinar dança.

“Mas para que serve um curso superior de dança?” As hipóteses formuladas por Strazzacappa (2006, p. 11), em resposta a essa provocação, cabem muito bem para caracterizar as minhas buscas pela ampliação de fazeres e saberes nesse campo:

Quem vai para a faculdade de dança quer – além de dançar, é claro – discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança (STRAZZACAPPA, 2006, p.11).

De acordo com a autora, essa possibilidade de “ampliar os horizontes” parte também das conexões das experiências prévias no campo da Dança com os conhecimentos que vão nos sendo disponibilizados e atualizados ao ingressar em um curso superior de Dança. Nesse sentido, a formação em Dança me auxiliou a redirecionar o meu olhar sobre a realidade do contexto escolar e repensar as práticas pedagógicas, refletindo mais profundamente sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Dança nesse espaço e, principalmente, fazia eu me questionar: e agora, como atuar no componente curricular Arte no meio escolar?

Ao longo da minha formação acadêmica em Dança, disciplinas de cunho pedagógico, tais como, Pedagogia da Dança I, II e III; Prática Pedagógica em Dança

---

<sup>19</sup> Rudolf Von Laban (1879-1958) foi dançarino e coreógrafo, precursor da dança moderna expressionista na Alemanha, considerado um dos maiores teóricos da dança do século XX. Dedicou sua vida ao estudo da sistematização da linguagem do movimento em diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação e, assim, decodificando os componentes da linguagem da dança, criou a *labanotation*, a escrita da dança.

I, II e III; Estágios Obrigatórios Supervisionados em Dança I, II e III<sup>20</sup>, foram fundamentais para sanar minhas dúvidas sobre o novo lugar a ocupar na escola e para que eu instrumentalizasse a minha prática para a futura atuação na docência em Arte/Dança na Educação Básica. Mas também se refletiram na prática docente em Educação Física, exercida concomitantemente à formação em Dança, especialmente na última escola em que lecionei a disciplina (cujo contexto enfoco mais adiante). Através de uma formação reflexiva e do desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas, fundamentei atividades lúdicas e “brincadeiras dançadas” (ANDRADE, 2018) com as quais as minhas próprias práticas anteriores já dialogavam, atualizando seus significados e propósitos. Destaco a experiência do meu primeiro estágio<sup>21</sup> docente em Dança, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o tema *A contação de histórias e a exploração do movimento*, tendo por objetivo desenvolver atividades para a exploração e criação de movimentos inspirados nas histórias contadas, trazendo a dança para dentro delas. Na prática junto às crianças, busquei ensinar/criar dança de forma diretamente relacionada ao imaginário infantil, possibilitando desenvolver a sensibilidade e a criatividade e estimular a expressividade a partir do encantamento e da fantasia (SILVA, 2019).

Em meio a essas experiências de formação no curso, e aos desafios de equilibrar o trabalho na escola e as demandas da faculdade, consegui organizar meus horários de modo a participar de diversas oficinas, residências artísticas, *Workshops*, enfim, além das atividades regulares do curso, pude vivenciar outras práticas ofertadas no ambiente acadêmico. As participações em algumas montagens de espetáculo de colegas do curso e os aprendizados nesses processos criativos possibilitaram-me estar em constante metamorfose artística.

Uma das participações mais marcantes da minha trajetória no curso de Dança – Licenciatura da UFPel deu-se no Projeto de extensão Tatá – Núcleo de Dança-Teatro<sup>22</sup>, sob direção e coordenação da professora Maria Falkembach<sup>23</sup>, que me

---

<sup>20</sup> O Projeto Político Pedagógico do curso, com descrição de todas as disciplinas, está disponível no link: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/curso/projeto-pedagogico/>

<sup>21</sup> Estágio realizado através da disciplina obrigatória Estágio Supervisionado em Dança I: Educação Infantil e Anos Iniciais do Curso de Dança-Licenciatura, de maio a julho de 2018, com orientação e supervisão das professoras Andrisa Zanella (UFPel) e Clara Ballardares Machado, titular da turma de 1º ano na escola.

<sup>22</sup> O Tatá Núcleo de Dança-Teatro é um projeto de extensão, vinculado ao curso de Dança – Licenciatura da UFPel. O grupo integra atores-bailarinos dos cursos de Dança e Teatro da

oportunizou vivências muito significativas dos processos artístico-pedagógicos da cena. Ingressei no projeto no início da montagem do espetáculo *Quando você me toca*<sup>24</sup>, que propunha uma discussão sobre o toque no ambiente escolar. Tal temática originara-se da identificação de tensões provocadas pelo ensino da Dança na escola, observadas por Falkembach em seus estudos<sup>25</sup> sobre as práticas de dança como componente curricular obrigatório de Arte na Educação Básica.

As aprendizagens e vivências no Grupo Tatá e nas aulas da professora Falkembach não apenas reverberaram na minha atuação como professora-artista na escola, mas nortearam as escolhas metodológicas do meu Trabalho de Conclusão de Curso (sobre o qual discorro mais adiante).

Destaco que, além da experiência no contexto educacional, outras relações entre meus processos aprendizagens no curso e as influências no meu fazer docente serão detalhadas posteriormente neste capítulo, nas reflexões sobre o meu percurso na Educação Básica.

## 1.2 Nas brechas da Educação Básica

O foco deste subcapítulo é a minha experiência docente no contexto escolar: as conquistas possibilitadas e os desafios enfrentados nas realidades educacionais nas quais me inseri ao longo destes 17 anos, que evidenciam um caminho trilhado desde 2006, quando assumo pela primeira vez o cargo de professora da Educação Básica, através de concurso público, ainda na área de Educação Física. Ao rememorar esse percurso, enfoco, de forma preliminar, as relações entre os fazeres pedagógicos na área da Educação Física, e os da Dança, desenvolvidos nas

---

universidade, com o objetivo de difundir a dança contemporânea, promover a arte-educação, e contribuir com a formação de público, visando propor a fruição em escolas públicas. Ver mais em: <http://grupotata.blogspot.com/p/o-projeto.html>

<sup>23</sup> Professora do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, desde a sua abertura.

<sup>24</sup> O espetáculo *Quando Você Me Toca* tem como proposta explorar a superfície do corpo humano, a pele, como elemento de criação artística. Além de trazer as questões sobre a importância do contato afetivo, do carinho, da ternura e do toque como fonte de vida, o trabalho também se propõe a questionar as ideias de modo complexo e aberto sobre abuso, violência e censura. A proposta tem como principal foco levar todas essas questões para serem apresentadas e discutidas em escolas de Educação Básica. Ver mais em <http://grupotata.blogspot.com/p/espeticulos.html>

<sup>25</sup> FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança**: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

brechas que os projetos me possibilitavam. Nessa perspectiva busco evidenciar o ensino de Dança no contexto de Pelotas a partir de iniciativas que ocorriam, na sua grande maioria, em projetos de turno inverso às atividades oferecidas regularmente pelas escolas.

Assim, discorro sobre as experiências docentes em instituições de Educação Básica, potencializadas pelo sentimento de não me identificar com a área da Educação Física, e pelo crescente desejo e necessidade de buscar uma efetiva formação em dança, até o ano de 2014, quando me deparo com possibilidade concreta de ingressar como estudante do Curso de Dança – Licenciatura, recém implementado na Universidade Federal de Pelotas.

Em 2005, após a conclusão do Curso de Educação Física, começo uma corrida em busca de estabilidade financeira e de melhores oportunidades de emprego, além das atividades que já desenvolvia em espaços não formais de dança. Nessa procura, inscrevo-me em vários concursos públicos para o magistério, promovidos pelo estado e pela prefeitura, no contexto de Pelotas e em municípios próximos, como Capão do Leão e Canguçu. Até que, em 2006, fui chamada pela primeira vez para atuar como estatutária em concurso público, no cargo de professora de Educação Física do Magistério Municipal de Educação Básica de Canguçu<sup>26</sup> RS.

Minha primeira incursão na escola acaba sendo repleta de incertezas, pois, além de iniciar a carreira profissional fora da minha cidade, o que exigia uma reorganização em minha rotina, tinha muitas inseguranças referentes ao cargo que assumiria na escola, a de professora de Educação Física. Afinal de contas, apesar de ser formada na área, fui tentando direcionar minha formação a um campo mais próximo da Dança, algo diferente do que se costumava esperar de uma professora “tradicional” de Educação Física Escolar.

Na sua Tese sobre a docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS), a pesquisadora Josiane Corrêa (2018) refere-se aos anseios e incertezas das professoras licenciadas em início de carreira. Nas

---

<sup>26</sup>Canguçu é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, localizado a 52 km de Pelotas e a 270 km de Porto Alegre, capital do Estado. Considerado o município com o maior número de minifúndios do Brasil é reconhecida como a Capital Nacional da Agricultura Familiar. O município tem uma população de 56,103 habitantes segundo a estimativa de 2017. Fonte: <https://www.cangucu.rs.gov.br/portal/servicos/1002/historia-do-municipio/>

narrativas das docentes colaboradoras da pesquisa são identificados aspectos referentes à sua inserção no contexto escolar. De acordo com a autora, nessa fase inicial

[...] as professoras passam por um processo de reconhecimento, deparam-se com as peculiaridades do contexto no qual estão adentrando, verificam o que é possível desenvolver em sala de aula, quais são as características e limitações no que se refere à infraestrutura, como é a cultura escolar em relação à sua área de conhecimento, dentre outras questões concernentes ao início da carreira em determinado local de trabalho (CORRÊA, 2018, p. 190).

Na minha experiência, apesar do meu receio em relação à maneira de como a escola me receberia, o fato de atuar num cenário escolar diferente do contexto urbano de Pelotas foi encarado por mim com entusiasmo e esperança. Quem sabe, ali pudesse ter espaço para desenvolver uma proposta de ensino de Dança. Mas, meus conhecimentos vindos de uma família de professoras de escola pública me orientavam a observar com atenção a realidade da escola, antes de qualquer aproximação ou investida, numa atitude de respeito aos seus agentes.

Assim, sou encaminhada para lecionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Deodoro, localizada na zona rural do município de Canguçu, que configurava um ambiente escolar com especificidades e rotinas bem diferentes das escolas que eu conhecia na área urbana de Pelotas, compartilhado por uma pequena comunidade escolar de aproximadamente 100 alunos.

Ingressei em um concurso de 20 horas semanais de trabalho para ministrar a disciplina de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série<sup>27</sup>. O fato de algumas disciplinas, como a Educação Física, abrangerem poucas turmas acarretava a necessidade de completar a minha carga horária noutras atividades letivas. Assim, seguindo uma orientação da Secretaria de Educação do Município, a direção da escola atribuiu a mim alguns encargos docentes de disciplinas não contempladas por concursos públicos na época, como Religião e Línguas Estrangeiras. Tal prática era recorrente no caso de disciplinas com pouca carga horária, especialmente em escolas pequenas e rurais da nossa região, devido à falta

---

<sup>27</sup>Nesta fase, se encontrava em transição a nomenclatura utilizada para as etapas de aprendizagem que eram as “séries”, passando progressivamente para “anos” pela implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, como já mencionado anteriormente.

de concursos específicos para algumas áreas; e atualmente ocorre com menos frequência.

É nesse contexto de imersão, gerenciando demandas por vezes inesperadas, que as incertezas e dificuldades me surgiram como professora naquele espaço. O desafio principal era tentar propor uma disciplina de Educação Física com concepção diferente, ou seja, não apenas direcionada ao esporte e ao desporto, o que não me pareceu ter sido bem aceito pelos estudantes. Durante os quase três anos em que trabalhei nessa escola, busquei instigar os alunos a se abrirem para outros conhecimentos e práticas de Educação Física, além do ensino tradicional que aborda os esportes mais conhecidos como Futebol, Handebol e Voleibol.

No entanto, atividades relacionadas à dança não foram forçadas, pois, desde o momento que projetei a escola como campo de trabalho, carregava a intenção de vincular essas práticas em alguma proposta de projeto. Pela minha própria trajetória de ter iniciado as experiências artísticas dentro de projetos escolares de turno inverso e, observando como e quando, na maioria das vezes, o ensino da dança era inserido na escola formal, principalmente no contexto de Pelotas, alimentava esperanças de que os projetos extraclasse poderiam vir a ser um campo de trabalho profissional depois de formada.

Morandi e Strazzacappa (2006, p. 15) em *Entre a Arte e a Docência*, discutem como, naquele período, a dança ocupava os espaços escolares, observando que, em geral, “quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular”. De modo geral, são atividades realizadas em horário oposto ao período regular de aulas e têm como característica ser uma atividade optativa, sendo “projetos isolados, frutos de iniciativas pessoais, sejam de um professor da escola, sejam de um aluno (já dançarino ou que estuda dança em cursos livres) que almeja criar um grupo de dança no ambiente escolar” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 17-18). Dependendo da estrutura do projeto, o estudante, uma vez inscrito, tem o compromisso de ser assíduo nas aulas para não perder a vaga.

Desta forma, eu começava a investigar os interesses dos estudantes da Escola Marechal Deodoro em ter aulas de dança em horário de turno inverso, pois, sabendo que eu era bailarina e professora de Dança em outros espaços, algumas alunas já manifestavam estar interessadas desde minha chegada na escola. No ano

seguinte, através de muitos diálogos francos com a equipe diretiva, argumentando sobre minha inadequação, pela falta de formação específica para lecionar aulas de Religião e Espanhol apenas para completar carga horária, e assim, compartilhando sobre minha experiência artística, apresento a ideia de um projeto de dança. A proposta acabou sendo bem aceita pela diretora, que se mostrou empenhada em abrir uma brecha na minha carga horária para que eu pudesse desenvolver um trabalho de ensino de Dança no período extraclasse.

Naquele momento, de início de carreira, entre os anos de 2007 a 2009, desenvolvi meu trabalho partindo de alguns aprendizados acadêmicos, mas, principalmente, das minhas experiências artísticas, em outras palavras, busquei desenvolver propostas de ensino de Dança que me eram possíveis, tendo por base as minhas próprias práticas como bailarina de danças afro e dança contemporânea.

Ao discorrer sobre o ensino das danças afro<sup>28</sup>, Coelho (2017, p. 37) explica que estas são assim intituladas pois “são danças que trazem traços da África” sendo originária de diversos povos e “com diferentes características, o que influencia na criação artística e sua difusão” e por isso

[...] cada professor de Danças Afro tem na sua abordagem docente um modo próprio de ensinar, trabalhando a partir de princípios artísticos que lhe interessam, os quais fazem parte de um processo de busca muito particular, fato que também justifica a proliferação de Danças Afro que são atualizadas e que estão em constante transformação (COELHO, 2017, p. 38).

Desse modo, a abordagem de dança que eu desenvolvia na época era baseada em exploração de movimentações das danças afro, mesclada com experimentações da dança contemporânea. Naquele contexto que eu estava inserindo o ensino de Dança, eu não tinha a intenção ou a preocupação de “nomear” o gênero de dança que trabalhava, e sim proporcionar vivências e práticas variadas com a finalidade de desenvolver uma proposta de dança na escola que contemplasse diversos interesses.

Contudo, se tratando do meio rural, onde as escolas são propositoras de uma grande parte da demanda de eventos da cidade, além das inúmeras festas no

---

<sup>28</sup> Conforme Coelho (2017), é possível identificar como danças afro práticas com diferentes denominações, como danças de matriz africana, dança dos orixás, danças afro de guiné, dança afro-contemporânea e danças afro-brasileiras.

espaço escolar, a possibilidade de desenvolver o projeto veio justamente – na expectativa da direção e da comunidade escolar – para suprir esses momentos. E, de fato, assim foi: na maioria das vezes, tive que direcionar os momentos das aulas para ensaios das coreografias que seriam apresentadas, pois compreendia que fazia parte do trabalho de dança na escola atender essas demandas, mesmo que me incomodasse com alguma frequência. Mesmo assim, entendia que a experiência do palco era importante para as estudantes, no sentimento de pertencimento, de representar sua escola, sua comunidade, e de reconhecimento de suas capacidades artísticas pelos responsáveis, colegas e professoras(es).

No entanto, eu sentia a necessidade de que as estudantes vivenciassem e experimentassem mais variedades de aulas, para a percepção de seus corpos, e que tivessem mais tempo para *incorporar*, como aborda Marques (2012), “colocá-las no corpo”, no sentido de se apropriarem dos aprendizados de dança em si, o que, por vezes, parecia bastante desafiador. Para Strazzacappa (2006, p. 26), existe uma expectativa, alimentada principalmente pelos pais dos estudantes, de que o ensino de Arte resulte num “produto de seu trabalho, como forma de comprovar que algo de concreto foi realizado”. Porém, nas aulas de dança não há algo “palpável para levar para casa”. A autora questiona a necessidade de tornar o aprendizado de dança na escola “visível”, e reflete sobre os limites da ação pedagógica em Dança no meio escolar:

Parece imperativo à formação do dançarino a apresentação de uma coreografia no final do ano letivo. Mas como realizar uma apresentação de final de ano tendo apenas uma aula por semana? Como equilibrar a aprendizagem da dança à obrigação de criar e ensaiar um espetáculo para mostrar para os pais? É sabido que o espetáculo coreográfico representa apenas a ponta de um *iceberg* [...] Torna-se praticamente inviável dar conta de toda parte submersa do *iceberg* em alguns poucos encontros semanais na escola. Infelizmente, muitos projetos fazem exatamente isso (STRAZZACAPPA, 2006, p.27).

Sem querer desvalorizar a prática de ensaios, e nem desconsiderar a importância da repetição no ensino e na aprendizagem da Dança, chamo atenção às distinções entre a experiência escolar e os processos vivenciados noutros espaços de criação em Dança. Diferentemente da experiência profissional ou amadora propiciada pelo convívio num grupo ou companhia de dança, que se amplia em função de objetivos e interesses comuns dos artistas envolvidos, a experiência

escolar em dança não parte de um grupo constituído para este fim, e nem prevê um tempo de imersão nos processos de criação, de modo que os produtos que se costuma exigir de uma turma, a cada final de unidade ou etapa do currículo, apresentam-se, via de regra, de forma apressada, pouco assimilada até mesmo por quem assiste.

Entre 2007 e 2008, quando eu lecionava na escola do município de Canguçu (RS), deixei a Cia. de Dança Afro Daniel Amaro, passando a integrar o grupo de dança da Escola Estúdio Unidança<sup>29</sup>, espaço não formal de ensino de dança na cidade de Pelotas, no qual eu atuava como professora e bailarina de dança contemporânea. Num exercício reflexivo sobre as práticas que me constituíram como bailarina, para além das primeiras vivências com Souto, tanto na Cia Afro, como no Estúdio Unidança, que, embora trabalhassem sob enfoques diferentes de criação, tinham em comum momentos relacionados a modelos de aula basicamente diretivos, calcados na cópia de sequências propostas pelo docente. Na mistura dessas experiências ao longo dos anos, fui construindo um repertório próprio, fazendo as minhas escolhas, buscando um modo particular de fazer e ensinar Dança.

Em 2008, ano em que foi implementado o curso de Dança na cidade de Pelotas (RS), eu completava dois anos de atuação como professora efetiva no magistério público municipal de Canguçu (RS). A possibilidade de realizar o curso foi logo cogitada, mas como nos primeiros anos da sua implementação eu me encontrava em pleno processo de adaptação ao meio escolar, com os inconvenientes de trabalhar em duas cidades, acumulando tarefas da escola, em Canguçu, e atividades como bailarina e professora de Dança, em Pelotas, ponderava sobre a decisão de fazer a graduação naquele momento. Assim, considerei mais adequado deixar esse desejo para outro período, sem descartar tal possibilidade. Minha intenção era passar a atuar como professora efetiva em minha cidade, por isso, continuava prestando concurso público para o contexto de Pelotas/RS. Até que, no início de 2009, sou chamada na prefeitura Municipal de Pelotas e, assim, peço exoneração do concurso de Canguçu, passando a exercer a profissão somente em minha cidade natal.

---

<sup>29</sup> Escola de dança situada na cidade de Pelotas que tem como diretora a professora Márcia Loureiro. O espaço permanece até hoje em funcionamento, oferecendo uma variedade de aulas de dança como: dança de salão, dança do ventre, jazz e dança cigana.

Em Pelotas, sou encaminhada à Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Viana para atuar como professora de Educação Física nos Anos Iniciais, em turmas da Educação Infantil ao 5º ano. No enquadramento da grade curricular de Pelotas, onde esses adiantamentos são acompanhados pelas professoras titulares<sup>30</sup> das turmas, as professoras(es) de Arte, Educação Física e Hora do Conto, são denominadas especializadas<sup>31</sup>, isto é, são professoras(es) especialistas, com formação em áreas específicas de atuação, mas que atendem as turmas, além das professoras titulares. Assim sendo, com essas turmas, começo a realizar um trabalho essencialmente lúdico dentro da disciplina de Educação Física, através de jogos e brincadeiras, desenvolvendo propostas que me aproximavam do campo de conhecimento da Dança. A autora Carolina Andrade, pesquisadora do campo da Dança e Educação Infantil, Currículo e Políticas Educacionais para dança, em seu livro *Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades* (2018, p. 38) considera que, ao relacionar a dança e a brincadeira, “a criança pode exercitar a imaginação e ressignificar o mundo por meio do corpo, em um espaço de interação, investigação e construção de conhecimentos sobre si e sobre o ambiente que a rodeia”. Desse modo, trabalhar com as crianças menores me permitia a liberdade nos planejamentos de aulas e com o tempo, percebi que eram momentos de vivenciar a criação, a inventividade na docência.

Ao chegar na E.M.E.F. Ferreira Vianna, o meu objetivo de trabalhar com projetos de dança fica impossibilitado, tanto pelo fato da escola já oferecer uma proposta de ensino de Dança com outra professora, que tinha uma longa trajetória junto àquela comunidade escolar, como pela quantidade de turmas (em relação à escola anterior), que me permitia completar a carga horária semanal somente com a disciplina de Educação Física. Naquele momento, em conversas com a direção me coloco a disposição quando surgisse a oportunidade, o que acontece apenas em 2014.

A E.M.E.F. Ferreira Vianna era uma realidade bem distante da escola anterior. Localizada no bairro da Balsa, periferia de Pelotas, a escola acolhia

---

<sup>30</sup> No município de Pelotas, professoras (es) titulares são profissionais com formação em Pedagogia ou que, antigamente, fizeram o curso de magistério a nível de 2º grau, e que atuam como únicas docentes responsáveis por uma turma. São docentes alfabetizadoras, que ministram aulas com conteúdo de diversas áreas até o 5º ano.

<sup>31</sup> Essa nomenclatura é utilizada pela SMED de Pelotas para referir-se aos docentes de outras áreas que atuam em turmas dos Anos Iniciais, além das professoras(es) titulares das turmas.

(acolhe) estudantes pertencentes a comunidades em situação de vulnerabilidade social, moradores de um entorno marcado pelo tráfico de drogas. Mesmo com o entusiasmo de trabalhar com crianças menores, e compreendendo o desafio de adentrar naquele espaço sem abalar-se emocionalmente, eu estava disposta a observar que movimentos e ações me eram permitidos naquele espaço. Passei a perceber que “cada vez que entramos em um novo contexto, temos que nos reinventar, mergulhar com olhar de querer ver, aceitar o estranhamento, estabelecer relações de confiança, deixar-se transformar” (SILVA, 2019, p. 41).

A trajetória de sete anos na escola propiciou-me uma intensa apropriação dos saberes e práticas docentes, ainda que o contexto de violência e vulnerabilidade social que envolvia aquela comunidade escolar demandasse ações educacionais mais relacionadas à construção da cidadania do que a uma prática pedagógica específica. Hoje, tenho mais nítida a compreensão de que precisamos de um tempo para observar, refletir sobre as especificidades de cada lugar, identificar questões que mobilizam cada grupo, ao mesmo passo em que precisamos de tempo para descobrir o nosso jeito único, e em constante transformação, de ser docente.

Naquele lugar, eu buscava trabalhar com o lúdico e com a criação, não apenas pelo prazer que esse tipo de prática trazia à sala de aula, mas também para me aproximar da dança e dos estudantes, explorando a sensibilidade, o que, ao me ver, era uma necessidade para aqueles educandos. Naquela experiência docente em específico, o trabalho envolvendo a ludicidade era desenvolvido bem mais com o intuito de dar fôlego ao trabalho pedagógico na área de Educação Física, de encontrar meios de permanecer na escola fazendo algo que gostava, do que como uma tentativa de incluir a Dança propriamente dita. Somente mais tarde, como acadêmica no curso de Dança, é que passei a refletir sobre o trabalho a partir das brincadeiras e jogos desenvolvido na E.M.E.F. Ferreira Vianna, como intimamente relacionado a alguns conteúdos específicos da Dança, ou seja, a saberes em Dança apreendidos por meio da ludicidade (ANDRADE, 2018). Além disso, houve exceções, como propostas mais pontuais que me permitiram trazer em momentos específicos para as aulas de Educação Física, algumas experiências com a dança de rua, a dança afro, sendo algumas aulas ministradas por mim e outras propostas de oficinas com convidados.

Enfim, em 2014, um ano decisivo em minha trajetória, surge a oportunidade de trabalhar especificamente com o ensino de Dança. Na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas, ocorre a demanda de elaboração de projetos nas escolas<sup>32</sup> da Rede Municipal, relacionados à cultura afro-brasileira, possibilitando-me a abertura de um projeto de turno inverso de danças afro – brasileiras, envolvendo estudantes dos Anos Finais, dentro das minhas horas de trabalho na E.M.E.F. Ferreira Vianna.

Naquela experiência, a minha abordagem dos conteúdos de Dança volta-se inteiramente às manifestações de matriz africana, ou seja, nesse projeto em específico, desenvolvo um trabalho essencialmente com o gênero de dança afro. O trabalho com esse gênero nas escolas de Pelotas, não era recente, apesar de ainda ser oferecido em poucos espaços escolares. As manifestações de matriz africana, tanto no contexto do Rio Grande do Sul como na cidade de Pelotas, tem raízes fortes<sup>33</sup>, mas, muitas vezes, são invisibilizadas pela presença de uma cultura europeia, além da cultura tradicionalista gaúcha.

Assim, o trabalho teve por base movimentações originárias das danças afro, com foco no repertório das danças dos orixás, pois as práticas religiosas de matriz africana faziam e fazem parte do entorno da escola, pertencendo ao cotidiano de algumas alunas. Desta forma, a proposta desenvolvida foi muito bem aceita naquele contexto escolar. Além disso, tinha o intuito de promover a construção da identidade negra das estudantes, assim como o ressignificar da identidade cultural da comunidade escolar. Por me perceber mais segura em assumir uma prática docente com o foco na aprendizagem do aluno e nas suas vivências, independentemente de demandas relacionadas a festividades, as propostas artístico-pedagógicas partem de um mergulho mais sensível para os processos de criações e experimentações.

---

<sup>32</sup> Na época, na Secretaria da Educação de Pelotas, existia um setor de “projetos na escola”, que gerenciava atividades com o propósito de desenvolver planos de ações nas áreas dos esportes, artísticas, entre outras.

<sup>33</sup> Algumas questões referentes ao contexto cultural e educacional de Pelotas, tais como as suas raízes culturais, os aspectos históricos das práticas de dança na cidade e o ensino de Dança oferecido ao longo do tempo nas escolas municipais, são aprofundadas mais adiante, no capítulo 2.



Figura 3: Projeto extraclasse de danças afro-brasileiras E.M.E.F. Ferreira Vianna. Fonte: Acervo pessoal

Em 2014, sou nomeada e empossada novamente no cargo de Professora de Educação Física da Educação Básica<sup>34</sup>, lotada na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, em Pelotas, e, paralelamente, ingresso no curso de Dança – Licenciatura da UFPel. Assim, em poucos meses, minha carga horária de trabalho docente semanal passa para 50 horas, entre a escola municipal e escola estadual, além das disciplinas no Curso de Dança, exigindo-me reorganizar a vida, fazer escolhas, mas tentando “abraçar” tudo que estava recebendo naquele momento, pois fazia parte dos meus desejos.

Na Rede Estadual de Ensino passo a viver uma nova experiência: a docência no Ensino Médio. Apesar de apreensiva diante da nova realidade educacional, sinto-me confortável com os alunos logo nas primeiras semanas de trabalho.

---

<sup>34</sup>Através de Concurso Público do Estado do Rio Grande do Sul, prestado no ano anterior (2013).

A Escola Areal caracteriza-se por congregar uma diversidade de estudantes, oriundos majoritariamente do bairro Areal<sup>35</sup> e redondezas, mas também de outras localidades da cidade, e diferencia-se da realidade da maioria das escolas do município, por contar com uma quantidade razoável de recursos, dispondo de uma sala ampla, com espelho, apropriada para o trabalho de dança. De modo geral, a infraestrutura das escolas nas quais eu atuara até então não disponibilizava espaços adequados para as aulas de dança, e estas acabavam tendo que se adaptar às salas de aula (retirando classes e cadeiras) ou a espaços mais amplos da escola como, o refeitório ou a quadra esportiva. Ou seja, diferentemente do que se verifica na realidade vivenciada pela maioria das professoras(es) de Dança das escolas públicas (CORRÊA, 2018), a escola destinava às atividades corporais um espaço físico privilegiado, que só deixava a desejar pela falta de manutenção e de limpeza<sup>36</sup>, o que demandava de mim, e de alguns alunos que se dispunham a colaborar, ações de preparo e conservação da sala de aula.

À medida em que eu me aprofundava nos conteúdos e processos formativos do curso de Dança – Licenciatura, passava a não me reconhecer mais como professora de Educação Física. Ainda assim, segui lecionando a disciplina nas duas instituições escolares (a municipal e a estadual) até o final de 2017, quando, em função da necessidade de reduzir a carga horária de trabalho nas escolas, a fim de concluir o curso de Dança, solicitei exoneração do cargo de servidora pública municipal, permanecendo apenas na escola da Rede Estadual de Ensino, que, com o tempo, se constituiu num ambiente facilitador da minha formação em Dança<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup>Um bairro extenso, que inicia numa parte mais central da cidade, próximo ao Shopping Pelotas e o Parque da Baronesa, e que se une aos bairros mais periféricos, Dunas e Obelisco.

<sup>36</sup>Aspecto recorrente nos ambientes educacionais públicos, resultante do sucateamento generalizado da Educação no nosso país e que se retrata na Rede Estadual de Educação do RS. A insuficiência de pessoal para fazer serviços básicos que envolvem a rotina de uma escola, ocorre desde longa data, sobrecarregando de serviço quem está trabalhando nessas instituições. Conforme um levantamento feito em 2019 pelo Cpers/Sindicato, das 270 escolas que responderam em todo o Estado, as 219 instituições que apontaram falta de funcionários, mostrou um déficit total de 555 profissionais. Fonte: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/09/falta-de-funcionarios-sobrecarrega-trabalhadores-em-escolas-11294692.html>

<sup>37</sup>Além de me oportunizar diversas experiências docentes em Dança em projetos de cunho extraclasse, a escola acolheu o meu primeiro Estágio Obrigatório de Ensino de Arte/Dança, designando-me uma turma de 1º ano no turno da tarde, na qual, no ano de 2018, desenvolvi um trabalho integrado ao currículo regular. Em maio de 2021, em função da necessidade pessoal de me desvincular da área de Educação Física e do ingresso no mestrado em Artes Cênicas (PPGAC/UFRGS), solicitei exoneração do cargo de servidora pública estadual.

Como parte da minha função docente na Educação Básica eu procurava, sempre que possível, “abrir brechas” para inserir o ensino de Dança na escola, contemplando essas possibilidades em projetos incluídos na minha carga horária. Mas a ampliação das experiências e compreensões possibilitadas no curso de Dança – Licenciatura da UFPel demandava mais espaço e tempo de prática em dança junto aos alunos, extrapolando a minha carga horária. Desta forma, entre 2016 a 2018, as necessidades e ideias de um projeto voluntário na Escola Areal vieram ao encontro do interesse de alguns estudantes do Ensino Médio, de vivenciar experimentações em dança contemporânea. E aproveitando a oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos na faculdade, me dispus a encontrar esses estudantes uma vez por semana, em momentos fora da minha carga horária de trabalho.

A proposta teve boa aceitação por parte do grupo de estudantes, tornando possível, no ano seguinte (2017), a criação de um projeto de dança contemporânea, que resultou em uma das experiências mais significativas que já tive dentro da escola, trazendo a possibilidade de desenvolver e ampliar muitas das minhas aprendizagens e de pôr em prática conhecimentos relacionados à concepção de um ensino contemporâneo de Dança, atenta a aspectos como a consciência corporal e a expansão de um corpo disponível para cena. Tais fundamentos, referentes ao corpo disponível, são discutidos por Miller (2012) na obra *Qual é o corpo que dança?*, que apresenta algumas concepções sobre o corpo na cena contemporânea e os diferentes corpos – do adulto, da criança, do ator, do dançarino e do indivíduo comum – que se tornam dançantes, presentes. Para a autora, a construção de um corpo cênico

[...] envolve o treino da percepção corporal por meio de mínimas sensações detalhadas e evidenciadas, como num efeito lupa – amplificar o que é sentido – , desenvolvendo a capacidade de interiorizar os pormenores e abrir o canal das pequenas percepções para dançar (MILLER, 2012, p.49).

A proposta do projeto partia da necessidade de ampliar a expressividade e percepção do aluno sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o espaço, trazendo suas sensações, emoções como possibilidades de investigação de movimento para um corpo presente em cena. Como parte das atividades do ano de 2018, os estudantes de Ensino Médio que integram o projeto participaram de duas avaliações de

disciplinas do campo artístico no curso de Dança-Licenciatura, a convite da docente responsável, professora Falkembach. Essas participações acontecem na disciplina de Composição Coreográfica II, que se propõe a desenvolver e ampliar habilidades de construção de composição coreográfica de dança na interação com outros corpos; e na disciplina de Montagem de Espetáculo I, dedicada ao estudo das etapas de montagem de espetáculo abrangendo pesquisa, concepção, preparação corporal e elaboração de projeto. Nos dois momentos, utilizei-me das metodologias aprendidas nas aulas como processos de ensino e criação, sendo que o resultado das duas composições foi apresentado no curso, possibilitando uma intensa entrega dos alunos.



Figura 4: Composição Coreográfica *A vida não vai te poupar*, apresentada no Curso de Dança da UFPel em 2018. Fonte: Acervo pessoal

A mistura provocada pelo trânsito de papéis, entre a professora de Dança e a aluna/artista do curso de Dança, fortalecia o meu desejo de investigar e compreender a condição de professora-artista que eu vinha delineando já há algum tempo. Desse modo, ao final desse ciclo, marcado pela conclusão do curso de Dança, idealizei o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>38</sup>, tendo como tema norteador a formação docente em relação ao ensino de Dança na escola de

<sup>38</sup>SILVA, Carolina Pinto. **Ensino de Dança e investigação de si**: memórias formativas de uma professora-artista.2019. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dança-Licenciatura) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Link para acesso do texto na íntegra: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/trabalhos-de-conclusao/2019-2/>

Educação Básica e à noção de professor-artista. A pesquisa teve por objetivo principal discutir a relação entre a produção artística e a produção pedagógica na (auto)formação docente em dança, a partir do olhar sobre a minha trajetória profissional.

Na investigação sobre a temática, recorri também a reflexões teóricas e análise das narrativas de seis estudantes, considerados colaboradores da pesquisa, que se dispuseram a participar do estudo através de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER 2015) referentes às experiências artístico-pedagógica proporcionadas por uma das obras cênicas do Tatá Núcleo de Dança-Teatro – o espetáculo intitulado *Quando você me toca*, apresentado na E.E.E.M. Areal, do qual eu participava como intérprete-criadora e, os alunos, como espectadores.

A pesquisa desenvolvida para o TCC possibilitou-me reconhecer e compreender, de forma ampliada, aspectos da minha contínua constituição docente como professora-artista da Dança em atuação na Educação Básica, e identificar fatores artístico-pedagógicos que agem como problematizadores e influenciadores nos processos de ensino e aprendizagem da Dança no território escolar, ambiente de tensões e oportunidades no qual a figura docente transita, desempenhando funções e papéis diversos.

### **1.3 Enfim, professora de Dança**

Neste subcapítulo faço um breve relato da minha entrada na escola da Rede Municipal de Pelotas/RS como professora de Dança na Educação Básica, através do concurso público referente ao Edital 133/2019<sup>39</sup>, foco da minha pesquisa. Nessa intenção, discorro sobre as minhas primeiras experiências como docente da instituição para a qual fui encaminhada: dos primeiros contatos com a comunidade escolar, ainda no período anterior à pandemia, até a implementação do Ensino Remoto, quando as aulas presenciais foram suspensas no município, em cumprimento às medidas de contenção da pandemia de COVID – 19<sup>40</sup>, que se

---

<sup>39</sup> Dados sobre o concurso ver em: <https://www.pelotas.com.br/concursos-publicos>

<sup>40</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus) foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, devido à disseminação mundial da doença. No Brasil, as medidas de isolamento e distanciamento social passaram a ser adotadas a

reflete nas dificuldades de estabelecer vínculos de confiança com os novos estudantes num contexto de severas restrições.

O lançamento do referido Concurso público com abertura de vaga específica para licenciados em Dança ocorreu num momento muito oportuno da minha trajetória, de finalização do Curso de Dança e escrita do meu TCC. Ou seja, além de representar uma importante conquista para a área da Dança, decorrente de diversas ações e mobilizações coletivas de profissionais da área, o Concurso significava, para mim, uma possibilidade concreta de ingressar na almejada carreira.

O certame no qual fui aprovada realizou-se antes mesmo da minha titulação como Licenciada em Dança, e a minha nomeação e posse no cargo de Professora II Dança do ensino básico da Prefeitura Municipal de Pelotas ocorreram logo após a formatura no curso de Dança – Licenciatura da UFPel, mais precisamente, um dia após à colação de grau. Um momento de grande satisfação, pois, finalmente, eu saíria das “brechas” dos projetos, para ser efetivada como professora de Dança.

Além de mim, outra docente de Dança é nomeada e empossada no cargo nas semanas posteriores. Ao sermos encaminhadas para a SMED, com a finalidade de proceder com as escolhas das escolas, nos questionávamos sobre as razões da nomeação de apenas duas docentes de Dança naquele momento, sobre os critérios das escolas para solicitar ou não professoras(es) desse perfil, e se teríamos a opção de escolha, dentre as instituições solicitantes. Nossas dúvidas foram, em parte, sanadas quando soubemos da implementação do projeto das Escolas de Turno Integral, que acarretaria uma ampliação dos currículos das escolas, que passariam a ofertar disciplinas distintas da Arte, contemplando Dança, Teatro, Música e Artes Visuais.

Naquele momento, nos ofereceram como possibilidades de escolha as quatro únicas Escolas de Turno Integral da Rede Municipal; e, entre elas, optei por lecionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Maria Joaquina. Localizada na zona rural do município, entre as cidades de Pelotas e Arroio do Padre, numa localidade chamada Cerrito Alegre (3º distrito), a instituição acolhe aproximadamente 200 estudantes do período Pré-escolar até os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Desde agosto de 2019, a E.M.E.F. Dona Maria Joaquina funciona como uma Escola de Turno Integral: inicialmente, com uma adaptação parcial do seu currículo a essa nova condição, contemplando atividades nos dois turnos (manhã e tarde) apenas em alguns dias da semana; e, posteriormente (a partir do ano letivo de 2020, com a nomeação de docentes de diversas áreas da Educação), com a ampliação da sua grade curricular, incluindo disciplinas como Dança, Teatro, Prática Agrícola, Educação Alimentar, Língua Alemã e Robótica.



Figura 5: E.M.E.F. Dona Maria Joaquina, localizada na zona rural de Cerrito Alegre. Fonte: Acervo pessoal

Ingresso na escola com 20 horas semanais de trabalho, para ministrar a disciplina de Dança para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com estudantes na faixa etária entre 10 e 16 anos, na sua maioria, residentes na zona rural de Cerrito Alegre, e, em menor número, oriundos de Pelotas e Arroio do Padre. Meu contexto de imersão, que ainda era presencial, permitiu-me conhecer as dependências da escola, ter contato com os estudantes, equipe diretiva e colegas, durante apenas o primeiro mês das aulas, ou seja, somente até meados de março de 2020, momento em que as aulas presenciais foram suspensas no município.

Como mencionado no início deste capítulo, as minhas primeiras experiências como professora da disciplina da Dança foram norteadas pela necessidade de

conhecer os alunos, de saber como eles identificavam a Arte e a Dança em suas vidas e quais os seus conhecimentos prévios acerca da linguagem da Dança. As primeiras interações foram cercadas de muitas novidades: para mim, que assumia um novo “status” como professora de Dança; para a direção da escola, que inseria a Dança como disciplina autônoma no seu currículo; e para os estudantes e seus familiares, que nutriam diversas expectativas sobre a nova disciplina. Naquele momento, me deparei com concepções do tipo “senso comum”, por parte dos estudantes e da comunidade escolar em geral, em relação ao ensino de Dança, e busquei promover, mesmo que aos poucos, discussões e reflexões – na sala de aula e na sala dos professores – com a intenção de evidenciar a Dança como pertencente à área de Arte, como conhecimento de importância equivalente aos demais que compõem a grade curricular, a ser valorizado por seus conteúdos, saberes e especificidades.

Ao rememorar as primeiras aulas práticas de dança, nas quais trabalhei basicamente a partir de alguns fatores de movimento, através de brincadeiras, jogos de improvisação e tarefas de criação, lembrei-me das impressões manifestadas pelos estudantes, tais como: “Hoje só foi brincadeiras” (em relação às tarefas de criação de movimento); ou, “não teve a dança” (em referência às coreografias); e “no final tem sempre a nossa dança” (numa caracterização das composições realizadas a partir do material criado em aula). Manifestações de “estranhamentos” que me aproximavam das percepções dos estudantes acerca da prática de dança.



Figura 6: Registro das primeiras aulas de Dança ocorridas em março de 2020. Fonte: Acervo pessoal

Uma característica que observei (ainda no período de ensino presencial) na maioria dos estudantes da Escola Maria Joaquina foi a timidez, um certo acanhamento, que não os impediu de experimentar as propostas, mas demandou alguns esforços. Nas primeiras interações, a preocupação com a exposição gerava algumas dúvidas por parte dos alunos: “Teremos que nos apresentar?” Como forma de tranquiliza-los, motivando-os a participar, eu buscava explicar que a exposição das criações de sala aula não era o foco da disciplina, e deveria ser encarada por eles como um convite, e não como obrigação.

Entretanto, no decorrer do Ensino Remoto, a disposição para as aulas de Dança conquistada de forma sutil no pouco tempo de ensino presencial foi se perdendo. Logo no início da pandemia, na espera de diretrizes da SMED, e ainda na expectativa de um retorno ao ensino presencial, a equipe diretiva da escola decidiu organizar atividades para encaminhar aos estudantes, de forma a manter os seus vínculos escolares. Com o agravamento da pandemia, foram feitos grupos no *WhatsApp* para manter o contato entre professoras(es) e estudantes, dando continuidade às atividades pedagógicas de forma mais organizada.

De modo geral, no período de Ensino Remoto as propostas de atividades pedagógicas foram sofrendo alterações, conforme as orientações para os planejamentos foram sendo repassadas pela mantenedora. Durante esse período, não foram solicitadas aulas síncronas, pois, conforme orientação da equipe diretiva, os estudantes que moram na zona rural, e utilizavam da tecnologia 3G, gastariam muitos dados móveis, pois a conexão de rede sem fio na região é praticamente inexistente. Além disso, alguns estudantes não tinham nenhum tipo de acesso à internet, recebendo apenas atividades impressas enviadas pela escola através do transporte escolar.

Assim sendo, busquei propor atividades a partir das observações que fazia, baseada nos retornos dos alunos. De forma resumida, nas primeiras atividades, eu recorria frequentemente ao uso de vídeos do site *YouTube*, possibilitando aos estudantes observar as propostas dos trabalhos e as ações de movimento, e propondo que identificassem e descrevessem alguns tipos de movimentação que considerassem interessante. Além disso, eu elaborava vídeo-aulas curtas, propostas, geralmente, como “desafios de criação”, cujo objetivo era instigar os estudantes a realizarem experimentações corporais, mediante o cumprimento de tarefas relacionadas ao deslocamento, à percepção do espaço/corpo, à criação com foco em parte do corpo, à utilização de objetos de casa como objetos cênicos, entre outras. Como devolutiva, solicitava aos alunos que gravassem pequenos vídeos das suas explorações e pesquisas.

No que se refere às atividades impressas, os desafios eram ainda maiores, tanto para mim, que as planejava e propunha, como para os estudantes, que as realizavam e registravam. Como colocar a dança no papel? No enfrentamento desses desafios busquei estratégias pedagógicas com utilização de imagens para que, de alguma forma, a atividade se aproximasse das tarefas que os alunos que tinham acesso à *internet* recebiam. No caso das atividades práticas, por exemplo, eu solicitava que descrevessem seus procedimentos de criação e execução das tarefas propostas, e que identificassem os aspectos mais interessantes do processo; mas eu tinha consciência que, de fato, muito se perdia.

Em diversos momentos, observei que os retornos das atividades em que a exposição era exigida ocorriam em menor quantidade, e que as atividades teóricas propostas aos estudantes tinham maior aderência do que as práticas. Com o passar

do tempo, fui considerando que precisava ir com mais calma, pois a Dança na escola – principalmente como uma disciplina obrigatória, para todos – era uma atividade muito recente para eles, e a maioria tinham receio em se expor, não só para mim, uma professora que ainda pouco conheciam, mas também nas suas casas, onde nem sempre dispunham da privacidade necessária à realização das tarefas propostas.

Desta forma, mais uma vez em minha trajetória docente, busquei através da observação, aceitar os desafios que o momento e contexto impõem, procurando “driblar” as limitações, mas principalmente, estabelecendo relações de confiança com os estudantes. Mais adiante, serão mais aprofundadas as reflexões sobre as experiências vivenciadas no processo de inserção como professora de Dança da Rede Municipal, juntamente com os desdobramentos de investigação da pesquisa.

#### **1.4 Aproximações da pesquisa**

Neste subcapítulo apresento algumas pesquisas e estudos que considero especialmente aproximados da minha investigação, ou seja, faço um breve apanhado de referenciais que discutem a inserção da Dança na escola como componente curricular na Educação Básica. Deste modo, enfoco não apenas os estudos mais recentes, levantados para a elaboração do meu projeto de pesquisa de mestrado, mas também pesquisas que, de certa forma, já faziam parte dos meus referenciais teóricos, e que trazem como tema central a inserção do ensino de Dança a partir de narrativas de professoras da Educação Básica.

Considero, aqui, que não se trata de um “estado da arte” propriamente dito, com a menção a dados quantitativos ou análises percentuais dos resultados das buscas, frente a possíveis lacunas e contradições existentes nos trabalhos, dentre outros aspectos. As pesquisas e estudos que apresento foram selecionados em função das suas aproximações em relação à temática da Dança como componente curricular autônomo e sua inserção no meio escolar, com especial atenção no processo de ingresso de professoras licenciadas em Dança na Educação Básica.

Nesse sentido, os primeiros levantamentos foram referentes a trabalhos que abordam especificamente o ensino de Dança em Escolas de Turno Integral (ETIs),

visto que, a princípio, era este o contexto em que a disciplina de Dança se inseria na Rede Municipal de Pelotas, sendo assim, um dos focos no meu projeto de pesquisa. Ao buscar estudos referente ao assunto, constato que os trabalhos que abordam especificamente o ensino de Dança em escolas de Turno Integral, de modo geral, tratam sobre a relação das práticas de dança no contexto escolar e o desenvolvimento integral dos educandos.

Sob esse aspecto, os pesquisadores Juliana de Paula (2017), Lúcia Silva (2016) e Rodrigo Borges (2017), em suas dissertações de mestrado, trazem reflexões sobre a dança no contexto das ETIs, investigando os processos de aprendizagem do ensino de Dança como práticas em atividades e oficinas contempladas a partir de uma ampliação da jornada escolar.

A pesquisa de Paula (2017), por exemplo, enfoca os processos de aprendizagem da Dança no contexto do Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Belo Horizonte, através de uma investigação de base etnográfica, refletindo sobre como são construídas essas aprendizagens no contexto de atividade/oficina, defendendo que é no contexto de ampliação da jornada escolar que a presença do ensino de Dança se fortalece, pois, conforme a pesquisadora, “conhecimentos antes relegados a segundo plano nas escolas, como aqueles relacionados à arte e ao corpo, ganharam espaço e legitimidade (PAULA, 2017, p. 13).

Já, o trabalho de Silva (2016), compreende as relações entre dança, cognição e afetividade a partir de uma experiência em uma escola rural de tempo integral da Educação Básica no município de Goiânia (GO), além de refletir sobre como essas práticas se engajam nos demais componentes curriculares em escolas que funcionam em tempo integral. E, por sua vez, o estudo desenvolvido por Borges (2017) identifica contribuições da prática da dança, a partir do programa Mais Educação e escolas de educação integral em jornada ampliada, compreendendo que a inclusão dessas atividades favorece e reforça as competências necessárias ao desenvolvimento da cidadania e à formação do educando como ser integral, atuante na sociedade em que se insere.

Destaque-se que, embora os três estudos envolvam propostas de ensino de Dança pertencentes à grade curricular das ETIs, as práticas pedagógicas às quais

eles se referem são ofertadas aos estudantes da Educação Básica como atividades optativas, e não como componente de uma disciplina autônoma.

Laryssa Rocha (2016) investiga aspectos históricos interessantes sobre a Escola-Parque de Brasília, pioneira em educação integral nos anos de 1960 a 1974, através da proposta do educador Anísio Teixeira, na qual a Dança se inclui no currículo da Educação Básica. A pesquisadora considera que, naquele período, a Escola-Parque constituiu um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais como a dança, ainda que se observasse no seu currículo uma proposta de ensino de Dança com oferta diversificada e optativa.

Outro trabalho que considero, de certa forma, aproximado da minha investigação é o de Roberto Freitas (2020), que enfoca o processo de implantação da Dança como disciplina integrante do currículo da Educação Básica nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) da Rede Pública Municipal de Teresina/Piauí. O estudo apresenta reflexões acerca da proposta de ensino de Dança como componente curricular do ensino formal, compondo o mapa das disciplinas que constituem o currículo escolar. Freitas (2020) discute aspectos da Dança como componente curricular e enfatiza a importância do seu reconhecimento como área de estudo; no entanto, na realidade educacional investigada por ele, a Dança compõe um chamado Núcleo Diversificado formado por algumas disciplinas que, de fato, não são obrigatórias, e sim eletivas.

A partir desses prévios levantamentos em busca da temática “Dança como componente curricular”, com foco nas Escolas Integrais, é possível observar que, de modo geral, mesmo nas instituições de ensino em que a Dança se insere dentre as disciplinas regulares, como componente curricular, a sua oferta ocorre de forma optativa, ou eletiva, caracterizando-se, em grande parte das escolas, como atividade/oficina.

Um segundo levantamento de trabalhos é motivado por uma mudança significativa nos rumos da minha pesquisa, que me levou a buscar estudos que discutissem a inserção da Dança como componente curricular de forma ampliada. A mudança ocorreu logo após o meu ingresso no PPGAC/UFRGS, em função da observação do andamento do processo de inserção das professoras de Dança do município de Pelotas. A partir da ampliação das possibilidades de direcionamento das docentes aprovadas no Concurso resultante do Edital 133/2019, o ensino de

Dança passou a ser inserido em escolas da Rede Municipal em geral (e não apenas as instituições de Ensino Integral), configurando uma nova realidade nas escolas pelotenses, a ser abarcada pela minha pesquisa.

Sob essa perspectiva, um novo levantamento de estudos evidencia poucas investigações sobre a Dança como componente curricular autônomo, fato relacionado tanto à carência de concursos específicos para área, como à forma restrita, “ao pé da letra”, de como os gestores escolares e as próprias secretarias de educação de estados e municípios interpretam a legislação educacional em vigor. Com pouco espaço na Educação Básica, a maioria das vagas de concursos públicos para profissionais licenciados em Dança destina-se à atuação junto ao componente curricular Arte/Dança, e o que prepondera nas dissertação e teses acerca da temática são estudos que abordam a inserção da Dança na Educação Básica na perspectiva de profissionais de Dança atuantes nesse contexto.

Nesse sentido, destaco as pesquisas de Andréa de Souza (2015), Maria Falkembach (2017) e Josiane Corrêa (2018), que enfocam a realidade educacional da Rede de Ensino Estadual do Rio Grande do Sul, apresentando como tema central a Dança na Escola a partir da inserção de professoras de Dança na Educação Básica. Embora já fizessem parte dos meus referenciais teóricos, significando diversas elaborações anteriores, esses estudos tornam-se ainda mais relevantes a partir do recorte atual da minha pesquisa.

A pesquisadora Souza (2015), em sua tese *Narrativas sobre o ensino da Dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul*, investiga como a constituição identitária das professoras de Arte/Dança no contexto escolar, diante do recente processo de *curricularização* dos seus conteúdos e práticas, considerando a condição da Dança como área de conhecimento. A partir do recorte da narrativa de dez professoras entrevistadas, a autora reflete sobre a inserção dos licenciados em Dança e suas atuações na disciplina de Arte na escola, abordando as incertezas e contradições do cenário contemporâneo.

Na mesma perspectiva referente ao ensino de Dança no estado, a tese da pesquisadora Falkembach (2017), denominada *Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil*, reflete sobre as práticas de dança como componente curricular obrigatório de Arte na Educação Básica, com base nas entrevistas com seis professoras graduadas em

Dança da Rede pública estadual do RS. A autora discute as relações entre o ensino de Dança e as formas disciplinares de conduta de professoras(es) e de alunos, identificando tensões existentes no processo de inserção da Dança no currículo, uma vez que essa área de conhecimento na escola é constantemente desvalorizada em detrimento de um conhecimento dito racional.

No mesmo sentido das pesquisas de Souza (2015) e Falkembach (2017), a tese de Corrêa (2018), intitulada *Nós, professoras de Dança: Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul*, de Corrêa (2018), faz um mapeamento acerca da docência em Dança nas escolas públicas estaduais do RS, evidenciando possibilidades, limitações e inventividades que envolvem o ensino de Dança na Educação Básica. A investigação parte de entrevistas narrativas com cinco professoras de Dança que atuam na Rede Estadual de Ensino como docentes da disciplina de Arte/Dança. Considero o estudo de Corrêa (2018) em estreita aproximação com minha pesquisa sob diversos aspectos: além de identificar e problematizar a falta de oferta de concursos públicos com vagas específicas para licenciados em Dança, a autora compreende, de forma contextualizada, o percurso das lutas políticas que, ao longo dos anos, reivindicaram a inserção da Arte na Educação Básica, assim como, o reconhecimento da Dança como área de conhecimento na escola.

Com base nessas buscas e levantamentos prévios, que me auxiliaram no ajuste de foco e na elaboração dos fundamentos e questões da minha pesquisa, considero a compreensão acerca dos processos de inserção do ensino de Dança na Rede Municipal de Pelotas implicada diretamente à reflexão sobre o percurso de lutas e conquistas do campo da Dança na Escola, mas, também, à compreensão do contexto cultural que se insere a conquista do lançamento do Edital 133/2019 com vagas específicas para professoras(es) licenciadas(os) em Dança. Reflito sobre esse importante percurso no capítulo seguinte.

## 2 UMA VISÃO DO CONTEXTO INVESTIGADO



Neste capítulo trato de contextualizar o concurso público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas/RS, que corresponde ao primeiro certame realizado com vagas específicas para professores de Dança, enfocando as demandas e reivindicações através de mobilizações coletivas baseadas em marcos legais, como a Lei 13.278/2016, que concorreram para que ele acontecesse.

Nessa contextualização, parto de alguns aspectos históricos fundamentais à compreensão das origens da própria dança na cidade de Pelotas, visto que as manifestações de dança, como expressões de uma comunidade ou cultura, são anteriores às práticas escolares, constituindo parte das raízes de cada contexto e lugar.

Desta forma, ainda que tenhamos poucos estudos históricos sobre a dança na cidade, arrisco trazer algumas referências que apresentam o contexto sociocultural pelotense e indicam vestígios de como a prática da dança foi difundida no município, desde sua fundação, isto é, apresento alguns indícios de uma prática de dança “legitimada e branca”, aceita pela elite, e de uma dança negra e silenciada, manifestada nos batuques dos terreiros das charqueadas. E destaco o trabalho de artistas - bailarinas(os)/coreógrafas(os)/professoras(es) - , que considero “expoentes” da dança na cidade, pelo protagonismo na articulação de diferentes movimentos constitutivos do campo da Dança em Pelotas e pela ruptura de paradigmas sobre as formas de compreender e praticar a dança no seu contexto.

Em função de ser a História da Dança de Pelotas, um campo novo de pesquisa, exatamente por ser recente a existência de um curso superior em Dança na cidade, para construção desse capítulo, além de algumas dissertações e teses, recorro também a Trabalhos de Conclusão de Curso de egressos de Dança-Licenciatura da UFPel que abordam práticas de dança no município e pesquisam o trabalho de artistas/professoras(es) protagonistas de uma história da dança pelotense. Assim, busco aproximar dados para compreender esse contexto cultural até a conquista da publicação do primeiro concurso com vagas específicas para professoras(es) licenciadas(os) em Dança, que é o foco do capítulo.

## 2.1 Teias de uma história dançante

Este subcapítulo poderia começar pela mirada a uma Pelotas “original”, remontando um passado longínquo, anterior à fundação da cidade, que considerasse os povos originários daquele lugar, com atenção às danças indígenas, relacionadas aos rituais, aos costumes e ao cotidiano dessas comunidades, o que demandaria uma abordagem histórica, ou antropológica, que escapam dos contornos da minha pesquisa. Apesar disso, a intenção aqui é apresentar alguns aspectos de registros históricos que indicam uma prática de dança pautada nos costumes sociais da classe dominante, mas, também, de outras danças, sem visibilidade, das classes populares, que têm suas raízes nas danças dos povos africanos escravizados nas charqueadas de Pelotas.

Na revisão de literatura que embasa as reflexões da minha pesquisa, encontrei poucos estudos acadêmicos dedicados à História da Dança em Pelotas. Ao iniciar minha busca por referências que se aprofundassem em aspectos históricos da prática de dança na cidade, encontrei publicações de dados preliminares do Projeto de pesquisa *Relatos e Registros sobre a História da Dança em Pelotas*, ligado ao curso de Dança-Licenciatura da UFPel.

O projeto, desenvolvido entre 2013 a 2018, teve por objetivo realizar levantamentos sobre registros da história da dança em Pelotas, a partir de fontes bibliográficas e documentais sobre a produção da dança na cidade; e seus resultados, de modo geral, identificaram uma carência de registros e publicações na área da História da Dança no município (SILVA, *et al.*, 2014), evidenciando uma grande lacuna.

Nos primeiros levantamentos da pesquisa, as autoras analisaram a forma de como a dança na cidade está presente no conteúdo dos documentos selecionados, o que as levou a concluir que a prática da dança não se encontrava referenciada de modo explícito, e sim indiretamente, no “contexto histórico e vida social”, isto é:

[...] em um âmbito mais geral sobre a história de Pelotas desde o seu surgimento, passando pelo período de prosperidade econômica com a produção do charque, onde identificamos a formação de uma elite com hábitos e costumes referenciados e importados da Europa, desenvolvendo gosto particular pelo universo artístico-cultural (SILVA, *et al.*, 2014, p. 2).

Segundo Silva *et al.*(2014), esse levantamento a partir de um contexto histórico-social apresenta alguns elementos que revelam que o “gosto pelo refinamento cultural” da alta sociedade pelotense está associado à esse desenvolvimento econômico, mas que, de modo geral, a valorização da cultura é uma característica marcante de Pelotas até os dias atuais e permanece sendo reconhecida, pois se observa que existe um empenho no que tange ao “cultivo e valorização das artes, inclusive no âmbito da universidade quando consideramos a existência dos cursos de Artes Visuais e Música e, mais recentemente, de Cinema, Design Gráfico e Digital, Teatro e Dança” (SABALLA; SILVA; SOUZA, 2014, p. 3).

A pesquisadora Clarice Rego Magalhães (2008), em sua dissertação de mestrado, intitulada *A Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação à Federalização (1949-1972): uma contribuição para a história da educação em Pelotas*, reflete sobre a Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA), atual Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (CA/UFPEL), a partir de um apanhado da história da cidade, compreendendo os processos de constituição dessa instituição e apontando aspectos importantes sobre algumas características culturais de Pelotas.

Em específico, no capítulo denominado *Pelotas, a “Atenas do Rio Grande”*, a autora traz uma contextualização de Pelotas, enfatizando suas peculiaridades, como uma cidade urbana, vista como um polo cultural do estado e conhecida como a “Princesa do Sul”, que a diferenciam de outras cidades do Rio Grande do Sul, consideradas mais rurais. Para Magalhães (2008),

Os pelotenses têm grande orgulho de lembrar que, em certa época, as companhias estrangeiras de teatro, por exemplo, que vinham se apresentar no Brasil tinham duas possibilidades: ou chegavam diretamente a Pelotas ou passavam pela capital do país, e vinham, após, para Pelotas. Depois de passarem por Pelotas às vezes seguiam seu rumo para o estrangeiro, apresentando-se em Montevideú e/ou Buenos Aires. O fato de “pularem” Porto Alegre consistia em motivo de júbilo. Pelotas era mais “cultural”, era mesmo a “Atenas do Rio Grande” (MAGALHÃES, 2008, p. 40).

Segundo a autora, essa popularidade é decorrente de uma época de grande crescimento econômico, a partir do ciclo do charque, mas foi especialmente no período do século XIX e nos primeiros vinte anos do século XX que Pelotas assume características sociais peculiares, relacionadas à prosperidade e cultura, dentro do complexo gaúcho. Além disso, a autora aborda como se constituiu os valores culturais da elite pelotense, refletindo:

Pelotas estava, nesta época, identificada de modo especial com a cultura e as artes, em consequência do seu singular desenvolvimento econômico e urbano. Diferentemente da maioria das cidades gaúchas, Pelotas formou cedo uma sociedade urbana, em que as artes, as letras e as ciências eram cultivadas e valorizadas [...]. Este período de opulência [...] forja um tipo de sociedade em que as classes dominantes estabelecem valores que permanecem vivos até os dias de hoje, como por exemplo, o valor dado à sociabilidade e à cultura (MAGALHÃES, 2008, p. 41).

Do mesmo modo, conforme Saballa, Silva e Souza (2014), a formação da elite pelotense tinha como modelo a civilidade europeia, representada pela cidade de Paris, que inspirava as festas e os eventos culturais:

Paris passou a ser um modelo universal de comportamentos. Foi no desenvolvimento das sociabilidades que a elite charqueadora ostentava suas condições financeiras, assim bailes e saraus promovidos em suas residências eram anunciados na imprensa jornalística com adjetivos repletos de exaltação [...] Segundo Oliveira, “nas charqueadas também se fazia música e eram realizados concertos onde se usavam plumas e máscaras, em trajes carnavalescos” (OLIVEIRA *apud* SABALLA; SILVA; SOUZA, 2014, p. 6).

Ainda que esses estudos não se refiram especificamente à presença de práticas de dança na cidade, o registro de hábitos e costumes ligados a atividades culturais e artísticas, a partir do que as autoras apontam, nos permite supor a existência da dança em bailes, saraus, exposições de arte e apresentações de diversas ordens, bem como, nas classes populares, a difusão da dança se dá em festividades como o carnaval de rua e de clubes, e em manifestações religiosas, a exemplo dos batuques africanos realizados pelos negros nas charqueadas.

Desta forma, entende-se que, assim como a música, a dança se fazia presente nesses momentos de socialização e lazer, sendo praticada com uma natureza não espetacular, tanto nas classes mais abastadas quanto nas classes populares. Os documentos históricos e estudos analisados pelas pesquisadoras também indicam a forte influência da cultura africana na relação com as práticas de dança, apontando elementos da religiosidade vivenciada pelos negros nas charqueadas de Pelotas. Essas manifestações tanto de aspectos religiosos ou de lazer acompanhados de batuques, buscava uma conservação dos cultos aos seus santos e orixás onde a dança e a música estavam presentes (SABALLA; SILVA; SOUZA, 2014).

É nítido que esse tipo de representação, assim como uma manifestação musical, e também uma expressão de corporeidade, pois o ato de dançar, nos ritos africanos, era/é um dos aspectos primordiais em adoração aos orixás. Por outro lado, se sabe que a dança “oficial”, historicamente legitimada, e que estava presente nos palcos, foi a dança trazida da Europa, o ballet clássico, cujo surgimento em Pelotas ocorreu no início do século XX, conforme abordaremos mais adiante no texto.

Nesse sentido, segundo Coelho (2017) enquanto os filhos dos senhores eram enviados para Europa com objetivo de adquirir uma educação mais “requintada”, a grande quantidade de negros que aqui chegavam, resistia a partir da realidade que encontravam. Pelotas, assim como o estado do Rio Grande de Sul em geral, é vista e reconhecida culturalmente pela influência e referência da Europa, “mas o que boa parte da população não sabe é que há aqui uma volumosa população negra, que desenvolveu seus costumes e contribuiu para o enriquecimento desta região” (COELHO, 2017, p. 33).

Assim, a cidade recebeu grande influência das culturas africanas e não só da europeia, pois o que se observa é que as manifestações religiosas, a necessidades que os negros tinham de manter seus laços culturais africanos, permaneceram até hoje a medida que se reconhece a grande quantidade de terreiros de candomblé e umbanda na cidade. A dança, o batuque e os cantos para os negros escravizados nas charqueadas, permitiam manter a noção de pertencimento de suas origens e constituem as raízes de uma cultura “afro-pelotense”.

Porém, a prática da dança realizada pelos negros também estava atrelada ao ato de servir como entretenimento para os senhores. De acordo com Saballa, Silva e Souza (2014, p. 7) os relatos sobre a dança apresentam também outra significação, “quando os senhores realizavam bailes ou saraus, as escravas que eram ‘bem-criadas’, de casa, eram levadas para ensinar os filhos dos senhores a dançar”, o que demonstra um outro tipo de exploração, segundo o qual o “saber dançar” das negras também era objeto de posse.

Em relação aos espaços culturais de importante opulência, nessa trajetória do crescimento econômico e cultural de Pelotas, são construídos dois grandes patrimônios culturais da cidade: o Teatro Sete de Abril e o Teatro Guarany. Fundado em 1834, o Sete de Abril é considerado um dos símbolos mais importantes e

representativos para a população e cultura pelotense, pelas diversas atividades artísticas que abriga e por sua importância arquitetônica, sendo o teatro brasileiro mais antigo do país. Já o Teatro Guarany, inaugurado em 1921, representava o retrato da alta sociedade pelotense, “cuja educação, hábitos, tradição e apreciação de eventos de companhias artísticas deixam transparecer toda uma tradição europeia” (SILVA, 2017, p. 29).

Outro espaço cultural que abriga importantes ações artísticas é a Bibliotheca Pública Pelotense (apesar do nome, não é um espaço público), fundada em 1875, que representa uma relevante referência na cidade, não apenas por ser palco de saraus e diversas atividades artísticas, mas pelo fato de até hoje ser um local para os eventos culturais do município (SABALLA; SILVA; SOUZA, 2014).

Além desses locais, observa-se que o carnaval, desde muito cedo, tornou-se uma tradição em Pelotas, onde lugares como os clubes sociais e as manifestações de rua começam a ganhar popularidade a partir da década de 10 do século XX, “quando Brilhante e Diamantinos<sup>41</sup>, entidades formadas pela burguesia local, rivalizaram na promoção de desfiles de carros alegóricos, bailes de salão e uma série de eventos artísticos e culturais ligados à festa” (BARRETO, 2017, p. 48).

Para o pesquisador Álvaro Barreto (2017) que investiga o carnaval de Pelotas, foi no início do século XX, que são criadas as primeiras entidades formadas por outros estratos sociais, ou seja, pela classe trabalhadora, especialmente, pela comunidade negra. Os clubes sociais de negros<sup>42</sup>, na pós-abolição, tinham uma importância significativa não só na organização de blocos carnavalescos, mas também na resistência da etnia e articulação social da população negra pelotense. Conforme Barreto (2017, p.48), os clubes de origem afro como *Depois da Chuva*, *Chove Não Molha*, *Fica Ahí Pra Ir Dizendo*

[...] se tornariam protagonistas da folia nos anos 1920, ao lado dos chamados blocos. Era o princípio de uma apropriação e rearticulação do

---

<sup>41</sup> Os clubes Brilhantes, Diamantinos e Caixeiral são entidades e espaços que constituem parte importante da História do Carnaval de Pelotas. Mais informações: BARRETO, Alvaro. *Dias de Folia: o Carnaval pelotense de 1890 a 1937*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

<sup>42</sup> Sobre o surgimento de clubes e coletivos negros, Fernanda Silva (2011) em sua dissertação “*Os negros, a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços: associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943)*”, investiga e analisa as associações negras pelotenses que permitiram a constituição de uma identidade negra positiva e a resistência do negro no contexto de Pelotas.

Carnaval pelos elementos populares e que fariam a festa brasileira e pelotense, em particular, diferenciar-se drasticamente do modo de comemoração existente em outros países, como Uruguai ou Argentina. Classificados como cordões ou ranchos, e seguindo o que ocorrera no Rio de Janeiro, essas entidades seriam o embrião das escolas de samba, que surgiram na cidade nos anos 1950.

A partir desses estudos podemos supor que naquele período, desde os primórdios das manifestações que deram origem ao carnaval de Pelotas, o ato de dançar estava presente não só em eventos sociais e artísticos da alta sociedade pelotense, mas também nas referências trazidas pelos negros africanos, seja nas manifestações religiosas como o batuque e suas danças, seja na prática popular do carnaval através do samba.

A seguir, destaco aspectos históricos relacionados à chegada e à hegemonia da dança clássica em Pelotas, não por desprezar as outras manifestações, mas por entender que, por um longo tempo, esse tipo de dança de influência europeia foi praticado e assimilado como “dança”, sendo absorvido nos ambientes culturais “legitimados”, o que levou a escola a absorver e difundir essas práticas como referência e ideal de dança.

A autora Kelly Silva (2017), em seu estudo, intitulado *Memórias do ballet clássico em Pelotas: Narrativas sobre a história de Ruben Luís Montes Trinidad, O “Kyro”*, apresenta a trajetória do bailarino “Kyro”, apontando sua contribuição no balé clássico que se entrecruza com a história desse gênero na cidade e, assim, possibilitando documentar parte da história da dança de Pelotas.

De acordo com Silva (2017), não há registros específicos sobre espetáculos cênicos de dança em Pelotas até meados de 1930, quando a cidade passa a se envolver cada vez mais com diversas áreas artísticas, momento este que também já se buscava profissionais da área da Dança. É a partir deste período, que se tem registros dos primeiros nomes de professoras(es) e coreógrafas(os) envolvidos em ações e movimentos de inserção do ensino da dança em Pelotas, que, a princípio, se deram através de práticas de ginástica rítmica e, sobretudo, de balé clássico.

Um dos primeiros nomes a se destacar, a partir da década de 1930, é da professora Baby Nunes, fundadora do Instituto de Cultura Física Feminina, que introduz uma técnica de dança associada a um método que mesclava ginástica rítmica e coreografias clássicas, técnica essa desenvolvida através de seus estudos adquiridos no Rio de Janeiro. Conforme Silva (2017, p. 30), Baby Nunes, além de

abrir a primeira escola de Dança pelotense, é a primeira professora de Dança a dar aulas em algumas escolas particulares, entre elas o Colégio São José, assim como a primeira a realizar algumas apresentações no Sete de Abril (SILVA, 2017). Sobre as produções de espetáculos e a importância do trabalho de Baby Nunes, Silva (2017, p. 31) destaca que:

As apresentações da professora foram bastante criticadas na época, principalmente pela Igreja Católica. Os espetáculos eram considerados muito ousados pelo fato de - entre outras coisas - as bailarinas se apresentarem de pés descalços, ferindo os costumes do período. Apesar disso, a professora continuou a desenvolver seu trabalho vanguardista.

Depois de Baby Nunes, observa-se o crescimento da prática de balé clássico, através de três nomes principais: a bailarina Eleonora Oliosi e as professoras Dicléa Ferreira de Souza e Antônia Caringi de Aquino.

Eleonora Oliosi estudou balé clássico em Porto Alegre e no Rio de Janeiro, destacando-se como primeira bailarina brasileira a participar de um concurso internacional e também por ter sido a primeira bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Já na década de 1960, as professoras Dicléa Ferreira de Souza e Antônia Caringi de Aquino se destacaram no campo do ensino de balé, pois são responsáveis pela formação de uma geração de bailarinas(os) em suas escolas e, assim, contribuindo na consolidação desse gênero de dança em Pelotas (SILVA, 2017, p.32).

Dicléa Ferreira de Souza iniciou sua trajetória em 1958, ministrando aulas de balé clássico no Conservatório de Música e, em 1960, fundou sua própria escola que tem o seu nome e que, até hoje, é um espaço considerado referência no ensino do balé clássico no Rio Grande do Sul, mas também reconhecido com apresentações em diversas cidades do país através do grupo Ballet de Pelotas, vinculado a sua escola (SILVA, 2017, p.33).

Outra pelotense que se destacou no ensino da dança clássica foi Antônia Caringi de Aquino, aprendiz de Dicléa, pois fez parte da primeira turma da Escola de Ballet de Dicléa Ferreira de Souza. Em 1969, Antônia Caringi iniciou sua trajetória como professora, oferecendo aulas para crianças no Colégio São José, e mais tarde abre a sua escola de balé voltada ao público infantil. De acordo com Silva (2017) entre as décadas de 1970 até 1990, a coreógrafa

[...] ocupou um importante papel no cenário da dança local, com a criação de repertórios legitimamente brasileiros, como os espetáculos *O Guarany* (1990), baseado no romance de José de Alencar, e *A Moreninha* (1992), baseado na obra de Joaquim Manuel de Macedo. Antônia Caringi destacou-se na busca por uma autonomia para produção de seus próprios ballets, integralizando inclusive, atividades de montagem (coreografia, cenografia e figurino) (SILVA, 2017, p.34-35).

Entretanto, outros nomes e vertentes da dança começam a ser mais visíveis na cidade além do balé clássico. Nas décadas de 1980 a 2000, com o crescimento de academias<sup>43</sup>, escolas e companhias de dança independentes na cidade, observa-se uma considerável diversificação de vertentes e estilos de dança, como o jazz, a dança contemporânea, as danças afro, as danças de rua, de salão e do ventre.

Nesse sentido, destaco alguns grupos e companhias de dança que tiveram e tem importante representatividade no município como, por exemplo: Academia Estímulo (Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto), Cia da Dança, Cia de Dança Afro Daniel Amaro, Adágio Centro Ginástica e Dança, Centro Social, Cultural e Educacional Odara, Grupo Piratas de Rua, 1º Ato Tavane Viana, dentre outras.

De modo geral, os estudos específicos sobre essas vertentes da prática de dança em Pelotas, assim como o estudo de Silva (2017), são decorrentes de pesquisas sobre a trajetória de artistas pelotenses e que, desta maneira, apresentam o gênero de dança, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os processos artísticos desses artistas.

A partir do trabalho desses artistas pioneiros, fundadores dessas academias, escolas e companhias de dança, formaram-se inúmeros artistas pelotenses de diversos gêneros da dança. São professoras(es), coreógrafas(os) e bailarinas(os), com origens e raízes culturais de diferentes estratos sociais, o que contribui, de certa forma, no modo como esses artistas desenvolveram suas práticas, tanto nos gêneros de dança, nos processos criação, como nas escolhas pedagógicas do ensino de dança na cidade.

No entanto, aqui, me proponho a destacar quatro expoentes que representam, ao meu ver, importantes agentes e referências para a ruptura

---

<sup>43</sup> Nessa época há um crescimento de academias de ginástica e atividade física e assim, também nesses espaços, surgem tanto aulas de danças relacionadas a esses objetivos, quanto aulas de alguns estilos específicos de dança.

conceitual acerca da dança na cidade. São articuladores de diferentes vertentes e campos da dança que contribuíram para um olhar mais diverso e multicultural sobre o ensino da dança em Pelotas.

### **2.1.1. Rompendo velhos modelos**

Compreender quem foi Berenice Fuhro Souto é discorrer sobre um “ponto fora da curva” no campo da dança em Pelotas. É considerar uma artista que quebrou com o monopólio do ensino de dança clássica na cidade, que apresentou uma visão contemporânea e estabeleceu um conceito de ensino de dança transgressor, rompendo com a ideia de uma dança fundada na cópia, através de processos criativos relacionais e colaborativos. Souto teve uma grande relevância na legitimação do campo da dança em Pelotas, sendo a principal influência da dança contemporânea para diversos artistas/professoras(es) que, em algum momento, foram seus “intérprete-criadores” e estes tornaram seu método de ensino uma referência para atuação docente em Dança.

A pesquisadora Miriam Guimarães (2020), em sua dissertação denominada “*Na presença dançamos melhor com a vida*”: *Berê Fuhro Souto*, investiga a trajetória de Souto, conhecida carinhosamente como *Berê*, refletindo sobre o seu protagonismo na dança contemporânea em Pelotas. O estudo da autora evidencia a influência de Souto na valorização da dança na cidade, apontando aspectos que a destacam não só pelo “novo olhar” para a prática da dança em relação à preparação corporal, aos processos criativos através da “palavra coreografada” e à interdisciplinaridade, mas também pelo seu ativismo político.

Souto (1958 - 2017) nasceu em Rio Grande, mas veio para Pelotas ainda na infância. Estudou no Colégio Municipal Pelotense e, mais tarde, se formou na Universidade Federal de Pelotas, obtendo graduação em Educação Física. Em 1983, a artista abriu a academia *Estímulo Centro de Arte e Movimento*, onde começou a desenvolver um trabalho que, com o tempo, se identificou com princípios e práticas da dança contemporânea. De acordo com Guimarães (2020):

Desde que entrou em contato com diversos grupos de dança do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Uruguai e Argentina, Berê notou uma

semelhança entre o trabalho que fazia e as obras de dança contemporânea apresentadas pelos grupos nos eventos e percebeu que seu viés natural vinha pela via da interdisciplinaridade, agregando em sua pesquisa as diversas áreas artísticas [...] defendia, ainda, que como professores devemos lidar com diferentes corpos, com suas limitações que exigem respeito e inclusão na prática profissional (GUIMARÃES, 2020, p. 31).

As mudanças no seu trabalho como diretora e coreógrafa refletiram-se no próprio nome do espaço, que passou a chamar-se *Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto*, e na consolidação de um método, que foi reconhecido pela UNESCO e premiado em diversos festivais. Seus processos coreográficos foram difundidos em muitos espaços e em *workshops*, “como no Congresso Mundial de Dança, em Atenas/Grécia, (2010) e em Folkwang, Wuppertal/Alemanha e, também, ministrou *workshop* com o caráter de intercâmbio em Medellín/Colômbia, em 2011” (GUIMARÃES, 2020, p. 30).

Em relação a seus métodos artístico-pedagógicos, Souto utilizava de técnicas de preparação corporal que tinha por base não só a dança contemporânea, mas também o teatro e a dança-teatro, além das técnicas de pilates. Além disso, a coreógrafa não se limitava à composição de seu grupo de bailarinas(os), apreciando incluir diferentes “corpos dançantes” das mais diversas formações artísticas, permitindo “que eles interviessem e participassem ativamente das suas obras coreografadas, ou seja, de acordo com provocações colaborativas” (GUIMARÃES, 2020, p. 20); e instigava seu elenco a se entregar aos processos criativos através de abordagens como contato-improvisação, estratégias de consciência corporal (alavancas e respiração), assim como a palavra, que, nos últimos anos, se tornou um elemento essencial em suas criações. Conforme Guimarães (2020, p. 31-32):

O mote principal de criação do grupo eram letras, palavras e textos. E, via de regra, os textos eram de autoria da própria Berê, de certa maneira retratando e rememorando seus pensamentos, seus sentimentos e seus afetos, em encontros com seus tempos pessoais.

Ainda de acordo com a autora, Souto tinha a intenção de potencializar seus processos criativos na relação entre artistas de vários campos das artes, buscando trazer em suas obras “múltiplas correntes e conexões artísticas” por via de um trabalho interdisciplinar de dança contemporânea.

Além disso, Souto foi extremamente importante nas discussões e articulações de políticas públicas para dança no município, sendo, entre os anos de 2010 e 2012,

Conselheira Estadual de Cultura, atuando no Colegiado Nacional de Dança. O ativismo da coreógrafa também contribuiu para uma articulação política visando à criação de um curso superior de dança, junto à reitoria da UFPel, que mais tarde se consolida em Pelotas. Ao discorrer sobre o legado de Souto, Guimarães (2020, p.13) destaca que a arte de “Berê” propõe acreditar que “é possível lutar pelas questões e temáticas sociais por meio da dança e suas manifestações” e que, desta forma, Souto estará sempre presente como uma referência da cultura pelotense.

### **2.1.2 A dança negra em cena**

Outra importante contribuição, representativa de uma mudança histórica na dança pelotense é o trabalho de Daniel Amaro, considerado protagonista da dança afro na cidade. Amaro, assim como Souto, representa uma ruptura nos padrões de dança legitimados, colocando a cultura negra, a dança de matriz africana e, de certa forma, o artista negro nos principais palcos pelotenses. O coreógrafo desenvolve uma perceptiva artística notadamente profissionalizante, levando a dança afro e a dança popular em geral, para ambientes elitizados, “requintados”, rompendo, assim, com a hegemonia de corpos brancos nesses espaços e estabelecendo conexões entre as danças de matriz africana e a própria contemporaneidade.

O estudo de Juliana Coelho (2017), intitulada *Negra, sim: olhares docentes sobre a identidade étnica e a relação com o ensino de Danças Afro na cidade de Pelotas – RS*, que investiga a constituição identitária étnica negra dos alunos a partir da perspectiva de professoras(es) de danças afro na cidade, além de discutir sobre o ensino das danças afro, apresenta um pouco da trajetória do diretor e coreógrafo Amaro.

Amaro nasceu e cresceu em Pelotas, mais precisamente na Vila Castilho, periferia da cidade, onde iniciou suas práticas a partir do crescimento do estilo musical de *Black Music* e do *Funk*. Nessa época, criou um grupo amador com amigos e o irmão, conhecido como Mano Amaro, e, mais tarde, se envolveu efetivamente com as danças de matriz africana. Amaro não possui uma formação universitária, ou seja, sua formação em dança ocorre através de suas aprendizagens e suas “andanças dançantes” com diversos coreógrafos e bailarinos, tanto das

danças afro como da dança contemporânea, desenvolvendo uma linha artística sob influência de diferentes bailarinos e propostas estéticas, tornando-se um profissional reconhecido nacionalmente (COELHO, 2017).

Em relação à sua abordagem e linha de pesquisa para seus processos criativos, preparação corporal e as aulas que ministra, Amaro tem como foco as danças de matriz africana que abrangem a dança afro de Benin, a dança afro de Guiné, a dança afro do Senegal, a dança afro dos orixás e a dança afro contemporânea (COELHO, 2017). Contudo, a trajetória artística do coreógrafo é mais voltada à montagem de coreografias e espetáculos de dança afro contemporânea, por envolver uma proposta baseada em “outras linhas que também influenciaram a sua formação artística, como a dança contemporânea e o jazz dance” (COELHO, 2017, p.68), vertentes que perpassam suas aulas e seus processos criativos.

Além disso, Amaro promove diversas ações sociais, em especial, seu projeto de danças afro para crianças e adolescentes da Vila Castilho, bairro onde passou sua infância. Segundo Coelho (2017):

A Cia. de Dança Daniel Amaro funciona com dois focos de configuração, um grupo de bailarinos com o intuito da criação e formação de espetáculos, e um grupo que é direcionado para o Projeto, que ele mesmo frisa que sempre foi um dos objetivos da Companhia, que tem a finalidade de possibilitar a vivência das Danças Afro para as crianças do bairro de forma gratuita (COELHO, 2017, p. 64).

Assim, é possível compreender a importância da arte de Amaro no que tange, principalmente, à identidade de uma cultura afro pelotense, pois, ao trabalhar com as danças afro, o coreógrafo contribui não apenas para a visibilidade e difusão dessas danças na cidade e arredores, mas para a ampliação da percepção da negritude de Pelotas. Ou seja, assim como, direta ou indiretamente, “os bailarinos vão assumindo e orgulhando-se de suas identidades, de serem negros” (COELHO, 2017, p. 69), a população pelotense também começa a entender que “Pelotas é negra”, e que a cultura negra, conforme o próprio Daniel Amaro, “é efervescente, acontecendo e desenvolvendo cada vez mais nas periferias”, visto que, “é com resistência que ela chega no centro da cidade, que ocupa outros espaços, que não as vilas e bairros periféricos” (In COELHO, 2017, p. 71).

Cabe destacar que grupos de danças afro como esse, são meios de resistência, são coletivos que se apropriam e difundem a cultura negra como forma de pertencimento das suas ancestralidades, das suas lutas, buscando conquistar mais espaço e exigindo que suas manifestações artísticas sejam respeitadas e valorizadas. Nesse sentido, o trabalho de Amaro e de sua Companhia tem contribuído não apenas no fortalecimento e valorização da cultura negra, mas principalmente, no reconhecimento do campo da dança afro pelotense.

### **2.1.3 Dança na escola**

A próxima referência a evidenciar é Maritza Freitas, que, além de ser um nome de destaque nas danças de matriz africana em Pelotas, tem o seu trabalho localizado precisamente na Educação Formal, representando uma contribuição de extrema importância para o ensino de Dança na Educação Básica. Com uma trajetória de quase 30 anos na Rede Municipal de Ensino de Pelotas, com larga experiência dedicada ao ensino de Dança na escola com ênfase nas danças afro, a docente foi protagonista de um trabalho diferenciado.

Em uma época em que a dança no espaço escolar desempenhava funções utilitárias ou figurativas, sendo praticada como recurso didático ou para “abrilhantar” as festividades escolares, o trabalho de Freitas tornou-se um exemplo fundamental, representando uma brecha que permitiu a muitos profissionais da área da Educação Física desenvolverem trabalhos de dança extraclasses, e constituindo uma porta de entrada ao ensino de Dança na escola.

Assim, trago dois estudos que versam sobre a importância do trabalho pedagógico de Freitas, apresentando aspectos das práticas de dança desenvolvidas pela docente e considerando a sua iniciativa de criar a primeira Mostra Municipal de Dança Escolar.

O estudo de Larrossa Paiva (2021), intitulado *Memórias da Dança no Colégio Municipal Pelotense entre 1992 e 2003: protagonismo da Prof<sup>a</sup>. Maritza Freitas (1992-2003)*, possibilita conhecer aspectos da história do ensino de Dança e da criação do Grupo de Dança do Colégio Municipal Pelotense (CMP), relacionados à

trajetória de Freitas como artista-docente e como coordenadora do projeto extraclasse.

Freitas é natural de Pelotas, estudou no Instituto Estadual Assis Brasil e formou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, em 1982, quando iniciou sua carreira no magistério, como docente efetiva na Rede Municipal de Pelotas, no cargo de professora de Educação Física. Começou sua trajetória em uma escola localizada na zona rural, mas, posteriormente, foi remanejada para a Escola Municipal Cecília Meireles, na zona urbana da cidade, onde iniciou um trabalho de observação das relações entre estudantes em situação de vulnerabilidade em torno das questões raciais que permeavam aquele espaço escolar. Percebendo as necessidades dos estudantes daquela comunidade, Freitas propõe um trabalho voltado ao ensino de Dança, buscando, através da sua prática pedagógica, dar visibilidade à cultura afro e à identidade dos seus alunos (LARROSSA PAIVA, 2021).

Segundo Larrossa Paiva (2021), é através desse trabalho que Freitas consolida a sua importante trajetória no campo das danças afro. Na avaliação da autora, a proposta de Freitas, iniciada

[...] com um cunho social, não tinha um viés racial, mas não demorou muito para isto acontecer, já que a turma era composta majoritariamente por alunas/os/es negres. Neste momento, a professora dedicou-se a pesquisar mais sobre as Danças Afro. Teve o auxílio dos artistas Daniel Amaro e Mano Amaro, que foram seus primeiros parceiros na pesquisa com as Danças Afro [...]. Desde então começou a participar das atividades relacionadas ao Movimento Social Negro da cidade de Pelotas/RS. Contribuindo ativamente sempre que podia, e visitando outras cidades para fazer cursos de aperfeiçoamento e formação política (LARROSSA PAIVA, 2021, p. 25).

O trabalho diferenciado de Freitas, destacado inicialmente pela visão social e política de ensino de Dança no meio escolar, bem como pela excelência das suas propostas, chama a atenção da direção do Colégio Municipal Pelotense (CMP)<sup>44</sup>, que, em 1992, solicita o remanejamento da docente, que passa a compor o quadro

---

<sup>44</sup> Uma das maiores escolas públicas da América Latinas, fundada em 24 de outubro de 1902, o CMP figura dentre as instituições educacionais mais antigas e tradicionais de Pelotas. Com características específicas, por ser a única escola de Ensino Médio do ensino público municipal, tem uma estrutura física grandiosa, com várias dependências, dentre elas, uma sala para o Centro de Tradições Gaúchas (CTG), sala de teatro e dança e auditório com palco com dimensões que possibilitam a realização de projetos e espetáculos de Artes Cênicas em condições privilegiadas, em relação à grande maioria das instituições escolares.

funcional da escola, assumindo o cargo de professora de Educação Física e a coordenação do Grupo de Dança do CMP.

Freitas desenvolve uma trajetória importante na Educação Básica em Pelotas, onde realiza um trabalho que reverbera e fomenta um ensino de Dança mais artístico e menos utilitário na escola. No entanto, cabe considerar que, naquela época, a porta de entrada da dança na escola era, majoritariamente, através dos profissionais de Educação Física. Como visto na parte inicial desta dissertação, minha própria trajetória exemplifica esse aspecto, pois, até 2008, não existia formação superior em Dança na cidade, ou seja, era um tanto justificável que essas professoras(es) assumissem esse lugar na escola.

Em Pelotas, durante um longo tempo, o ensino de Dança, na maior parte dos currículos escolares, esteve atrelado às aulas de Educação Física, ou seja, nas práticas de ginásticas rítmicas que, em alguns momentos, se relacionavam com apresentações de ginásticas coreografadas para balizas<sup>45</sup> em desfiles de bandas escolares, e principalmente, para as diversas comemorações cívicas do calendário escolar. Além disso, nesse período, pouco se tem conhecimento de docentes de Educação Artística que desenvolvessem conteúdos relacionados a outras linguagens artísticas, para além das Artes Visuais.

De acordo com algumas referências mencionadas anteriormente, as professoras(es) que, em um determinado período, começam a promover o ensino de Dança nos espaços formais, ou eram profissionais de Educação Física das próprias instituições que trabalhavam, ou eram artistas, coreógrafas(os) e professoras(es) de dança de espaços não formais contratados para trabalhar durante um tempo com a prática de alguns gêneros de dança. Assim, as escolas públicas e privadas de Pelotas, que começaram a oferecer o ensino de Dança em seus espaços, essas práticas eram desenvolvidas no que se denominava de “projetos extraclasse”.

Nesse contexto, a proposta de Freitas foi desenvolvida como um trabalho de dança independente das suas aulas de Educação Física, isto é, através de projetos de cunho extraclasse, explorando outras modalidades de dança, mas sempre com ênfase nas danças afro “com um olhar voltado ao processo artístico-pedagógico, à

---

<sup>45</sup> As balizas são um grupo de bailarinas/ginastas que vão à frente de uma banda escolar, agitando o bastão, fazendo evoluções e acrobacias. Tem como papel principal a interpretação musical através de coreografias marcadas, utilizando técnicas de ginásticas rítmica, balé clássico até a arte circense.

criação coreográfica e à produção de espetáculos e participação em festivais” (LARROSSA PAIVA, 2021, p.19). Assim, o espaço educacional ocupado pela professora possibilitou a abertura para o desenvolvimento de uma dança um pouco mais “efetiva” na escola.

O protagonismo de Freitas também é tema de pesquisa de Cíntia Morales, uma egressa do projeto de dança do Colégio Municipal Pelotense, seguidora dos passos da sua mestra, que se tornou professora do CMP no campo da Educação Física, assumindo, mais tarde, o lugar de Freitas à frente do projeto de dança. Na sua dissertação intitulada *Grupo de Dança do Colégio Municipal Pelotense... por trás das cortinas... um apanhado histórico*, Morales (2019) analisa o processo educativo da dança trabalhada na escola, revisitando suas memórias como aluna e docente neste contexto.

O ensino de Dança no CMP existe como projeto extraclasse há mais de 25 anos, com uma trajetória de produção em torno de 25 espetáculos (um a cada ano), sendo coordenado inicialmente pela professora Maritza Freitas (1992 até 2003) e tendo a sua continuidade com a professora Cíntia Morales (1998 até 2016) e, posteriormente, com a professora Marta Petrucci, atual coordenadora do projeto (MORALES, 2019).

De acordo com Morales (2019), em relação aos métodos artístico-pedagógicos, Freitas utilizava essencialmente uma abordagem a partir das suas experiências nas danças afro, mas também do jazz e da dança contemporânea. No entanto, o foco da docente era o desenvolvimento de um trabalho de dança mais consciente e voltado para a “participação dos alunos de uma forma ampla, onde suas vivências e experiências de vida eram valorizadas” (MORALES, 2019, p. 27).

Um diferencial da proposta de Freitas era a realização de seminários temáticos para a escolha dos temas de criação em dança, cujo objetivo era instigar os estudantes que participavam do grupo a pensar e pesquisar o que eles gostariam de apresentar para o público em um espetáculo de dança. Conforme Morales (2019, p.34), esse processo pedagógico a partir das discussões, dava-se da seguinte forma:

[...] as turmas eram divididas em grupos, onde, cada grupo sugeria um tema (este baseado em discussões entre os alunos, onde a relevância do mesmo deveria ser apresentada). Cada grupo apresentaria o trabalho para sua

turma [...] Este trabalho deveria ser apresentado para o grande grupo, devendo assim ser escolhido o tema do ano.

É possível observar que a proposta de Freitas era baseada em uma perspectiva relacional e colaborativa, mas não deixava de corresponder às demandas festivas da comunidade escolar, promovendo a criação de uma ideia de espetáculo de final de ano naquele contexto escolar. Nesse sentido, saliento uma outra iniciativa de Freitas, datada de 1992, até então inédita na cidade, tal seja: a criação da Mostra Municipal de Dança Escolar. O evento, que foi articulado pela professora a partir de um movimento que extrapola a sua própria escola, possibilitou um espaço de trocas de experiências das professoras(es) que, na época, desenvolviam trabalhos extraclasse nas escolas de Pelotas.

Morales (2019) refere-se ao processo de criação da Mostra Municipal de Dança Escolar que, conforme a autora, teve como intuito inicial oportunizar um espaço coletivo de encontro e de troca de vivências entre estudantes e professoras(es) do município que trabalhavam com dança na escola. No primeiro ano do evento, a proposta consistiu em um encontro com poucas escolas (em torno de cinco escolas) que possuíam trabalhos relacionados à dança. Segundo Morales (2019),

De ano em ano esta ação foi crescendo, mais escolas começaram a participar e mais alunos envolvidos na mesma. Inicialmente ela era realizada em uma noite, o que foi aumentando e passou para cinco, pois o número, tanto de escolas, como de trabalhos apresentados era muito grande. Com o seu crescimento começaram a participar as escolas públicas, particulares e depois também surgiu o convite para as escolas especiais. Posteriormente também vieram algumas escolas de outras cidades [...]. A Secretaria Municipal de Educação, ao observar a importância que a Mostra começou a ter para as escolas como um acontecimento anual, onde os alunos esperavam ansiosos para participar, começou a apoiar com ajuda de som e iluminação, em alguns eventos e em outros com cartazes e folders de divulgação (MORALES, 2019, p.49-50).

Conforme a autora, o evento, que acontecia no auditório do CMP e era organizado pelo próprio grupo de dança da escola (estudantes e professoras) com a ajuda das famílias e a comunidade em geral, teve sua última edição em 2006, com a justificativa de que, ao longo do tempo, começou a faltar apoio e investimento para que o evento continuasse a acontecer.

Mesmo considerando a vinculação das práticas de Freitas à área da Educação Física, a leitura dos estudos de Larrossa Paiva e Morales permite destacar a professora como protagonista de um movimento que fomentou o desenvolvimento de propostas de dança no meio escolar. Num tempo em que a dança ainda não era legitimada como área de conhecimento na Educação Básica, o trabalho de Freitas junto à Mostra Municipal de Dança Escolar possibilitou visibilidade aos trabalhos de dança desenvolvidos na escola, motivando a criação e o compartilhamento de práticas desenvolvidas em diferentes instituições.

Entretanto, o reconhecimento da figura de Freitas como fundamental para que a dança na escola ultrapassasse as concepções meramente utilitárias ou decorativas e fosse assimilada como campo específico, revelando uma visão relacional e colaborativa do processo de ensino e aprendizagem, me leva a questionar as compreensões de dança das demais escolas que participavam da mostra. Seriam os seus processos também fundados numa pedagogia relacional? Ou eram ainda tributários de abordagens espontaneístas, ou diretivas? Nestes casos, o trabalho de Freitas seria ainda mais significativo, pela maneira inovadora de como compreendia e praticava a dança junto as crianças e jovens em processo de escolarização.

Na realidade escolar de Pelotas é possível observar muitos resquícios da dança como área da Educação Física. Exemplo disso encontra-se na dissertação de Mariana Silva (2018), intitulada *Construção da Trajetória docente: um estudo com professoras de dança em escolas da cidade de Pelotas/RS*, que teve por objetivo analisar a construção da trajetória docente de professoras(es) que trabalham com dança em escolas do município. Com base num mapeamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED), 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ªCRE) e Sindicato dos Professores do Ensino Privado Rio Grande do Sul (SIMPRO-RS), até o ano de 2018, a autora observa que as 18 escolas que oferecem o ensino de Dança desenvolviam projetos caráter extraclasse coordenados por docentes graduados em Educação Física.

Como aspectos das trajetórias docentes analisadas por Silva destacam-se os tipos de formação (inicial e continuada) em Dança, as fases e ciclos na construção do perfil das professoras(es), seus processos no ensino de Dança, os desafios e momentos marcantes das suas experiências dentro e fora do ambiente escolar. A

partir das análises do estudo de Silva (2018), observa-se que muitos docentes relatam terem, de alguma forma, vivenciado a dança em sua trajetória em diferentes contextos, ou seja, alguns já atuavam como artistas, mas outros buscaram depois mais experiências em dança para desenvolver suas propostas. A autora constata que, quando uma docente é instigada a descrever fatos marcantes da sua trajetória, ela se refere “a produções de espetáculos ou apresentações artísticas de seus alunos, que são momentos em que a docente pode apresentar as demais pessoas o trabalho desenvolvido com seus alunos nas aulas (SILVA, 2018, p. 70).

O estudo de Silva (2018) nos leva a supor que, até pouco tempo, o ensino de Dança em Pelotas estava diretamente vinculado a atividades de cunho extraclasse, oferecidas por profissionais com formação em Educação Física, por vezes, artistas da Dança, com o foco em propostas que correspondessem às demandas das escolas, como apresentações escolares e participações em festivais.

Portanto, apresentar os caminhos percorridos por Freitas torna-se de extrema relevância, pois permite refletir sobre histórias e referências de atividades ou trabalhos de dança encontramos na maioria das escolas de Pelotas e, nesse sentido, compreender o “porquê” de ainda existir uma cultura do ensino de Dança associada à área da Educação Física nas escolas da cidade.

Seguramente existe vários outros artistas igualmente marcantes para o cenário da dança pelotense além de Souto, Amaro e Freitas. No entanto, escolhi partir desses três expoentes considerados importantes para se compreender o panorama histórico da dança em Pelotas. É nesse contexto, com as escolas já, de certa forma, tendo atividades variadas de práticas de dança, que surge a demanda para a criação de um curso superior de Dança, tanto pelas exigências das leis de incluir o ensino de Dança efetivo nas escolas como, principalmente, para suprir a necessidade de uma formação docente em Dança na cidade.

#### **2.1.4 Ensino Superior de Dança em Pelotas**

O último expoente a destacar não é um artista pelotense, mas sim, uma iniciativa institucional, responsável por profundas mudanças na perspectiva sobre o ensino de Dança na cidade de Pelotas, e que envolveu diversos agentes, docentes e

artistas: o curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, implementado em 2008. Essa importante conquista, complementa, a meu ver, um movimento crucial representativo de novas concepções sobre a dança na cidade, tornando possível a compreensão e a concretização da Dança como área de conhecimento nas escolas.

Neste sentido, o curso de Dança-Licenciatura da UFPel configura uma grande transformação, seja pela oportunidade de formar profissionais habilitados a atuar na Educação Básica e, assim, ocupar o espaço da Dança dentre as disciplinas escolares, seja pelo fomento à reflexão, debate e registro sobre a dança e suas diferentes manifestações na cidade de Pelotas e no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, possibilitou uma formação acadêmica específica em Dança aos artistas locais, que anteriormente optavam pelo ensino superior em Educação Física, ou recorriam a cursos noutras cidades ou estados, interrompendo, ou abandonando suas carreiras em Pelotas.

Podemos observar que a Dança como campo de conhecimento tem conquistado seu espaço a nível universitário muito recentemente. Em relação às demais formações na área de Arte, segundo Corrêa (2018), as oportunidades de formação universitária para professoras(es) de Dança acontecem de forma tardia no país, a partir da fundação do curso de graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1956, uma iniciativa pioneira, porém “isolada no tempo, pois é seguida por outras poucas universidades somente no decorrer da década de 1980” (CORRÊA, 2018, p. 39).

Na análise da presença da Arte nas instâncias acadêmicas, as Artes Visuais destacam-se por uma trajetória mais longa, o que se reflete no predomínio dessa linguagem artística nos espaços escolares. Nesse sentido, para que possamos compreender as demandas de cursos superiores de Dança no Brasil, é importante pensarmos na longa caminhada para que o ensino de Arte ocupasse os espaços formais da Educação Básica.

Um importante marco ocorre com a reforma educacional de 1971, consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971<sup>46</sup> (Lei nº 5692/71),

---

<sup>46</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi criada em 1961, sofrendo consideráveis modificações em 1971, 1996 e 2016.

onde as linguagens artísticas passam a ser obrigatórias na Educação Básica através da disciplina de Educação Artística, porém como “atividade escolar”. Por meio de uma proposta integradora das artes, ocorre então a necessidade da formação de profissionais licenciados em Educação Artística (SILVEIRA, 2016; MORANDI, 2006), criando “a figura do professor polivalente, um professor capaz de circular entre as linguagens artísticas, mas sem se aprofundar em nenhuma delas” (SILVEIRA, 2016, p. 25).

Morandi (2006) destaca que, nesse processo, a falta de conhecimentos específicos em Dança e de profissionais da área, reverteu em práticas de forma livre, sem a devida orientação ou com base na imitação e cópia de movimentos coreografados para serem utilizados em apresentações escolares. Além disso, a autora lembra que, pela justificativa da contribuição com o desenvolvimento físico dos alunos, a Dança é frequentemente compreendida como pertencente à disciplina de Educação Física, e não como um componente curricular da disciplina de Arte, o que se reflete no enfraquecimento da ideia de Arte como campo de conhecimento (MORANDI, 2006, p. 96).

Na década de 1980, a partir das críticas à polivalência e à forma como eram conduzidas as práticas pedagógicas da Educação Artística, desencadeiam-se discussões sobre o ensino da Arte na escola, que resultam em um movimento de organização dos docentes de Arte, reuniões e encontros que culminam na criação de organizações como a Federação de Arte-educadores do Brasil – FAEB<sup>47</sup>, em 1987. Essas discussões referentes à importância do ensino da Arte na Educação Básica contribuíram para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) determinando a obrigatoriedade do componente curricular Arte<sup>48</sup> nos diversos níveis do ensino básico (CORRÊA, 2018) (MORANDI, 2006) (SILVEIRA, 2016).

Esse grande avanço foi importante na efetivação do ensino de Arte e no percurso do ensino de Dança na escola, pois, mesmo que o texto da lei não mencione as linguagens artísticas, como parte das novas tendências pedagógicas, a

---

<sup>47</sup> A FAEB foi criada em 1987, durante o primeiro evento que reuniu Arte-educadores no Brasil. Congrega ações de professoras(es) e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-Graduação, bem como dos processos educativos informais e não-formais das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

<sup>48</sup> Na LDB 9.394/1996, o termo Educação Artística foi substituído por Ensino de Arte.

elaboração de documentos norteadores a partir da lei, como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (volume seis), indica as quatro linguagens, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com seus conteúdos e objetivos, ressaltando a importância dos estudantes vivenciarem e aprofundarem seus conhecimentos em diversos campos da Arte (CORRÊA, 2018) (MORANDI, 2006).

A partir desse movimento ocorrido na década de 2000 observa-se um crescimento na criação dos cursos superiores de Dança no Brasil fortemente relacionado à emergência de formação docente em Dança, com o objetivo de se adequar às exigências da LDB 9.394/1996 e suprir as demandas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (CORRÊA, 2018). Como mencionado anteriormente, a expansão dos cursos superiores em Dança é mais evidente a partir de 2008, com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No Rio Grande do Sul também se observa um crescimento de diversas graduações em Dança implementadas depois da UNICRUZ (primeiro curso de Dança do RS implementado em 1998 e com suas atividades encerradas em 2010) como, por exemplo, as licenciaturas: na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentre outras (HOFFMANN, 2015).

É nesse contexto que o curso de Dança-Licenciatura da UFPel é instituído, a partir de diversos processos e movimentos (mencionados no capítulo anterior) que originaram a construção do seu Projeto Pedagógico do Curso e nas sucessivas mudanças até chegar à atual proposta, que tem como ênfase a formação voltada à docência na Educação Básica.

De acordo com Barboza (2015), apesar do processo inicial de criação do curso ter sido intenso, conturbado e, de certa forma, imediatista, pois, naquele momento, não se dispunha de condições adequadas para um curso de Dança, como estrutura física e quadro funcional apropriados, os desafios foram sendo vencidos muito por mérito de um grupo de professoras(es)-artistas que tiveram um papel preponderante nessa criação, por acreditarem na importância de um curso superior em Dança na cidade (BARBOZA, 2015).

De modo geral, o curso de Dança-Licenciatura da UFPel visa, entre outros aspectos, formar docentes que fortaleçam a Dança como área de conhecimento na escola, seja como mediadores de experiências artístico-educacionais, seja contribuindo com o fomento e a democratização da arte.

Assim, durante o percurso de mudanças e adequações do Projeto Político Pedagógico, o curso foi tomando para si “a responsabilidade e o desejo de se constituir como uma Licenciatura” (BARBOZA, 2015, p.156), de formar bons professoras(es), articuladores dos saberes próprios da Dança e sua dimensão pedagógica. Segundo Barboza (2015):

Ao abraçar o discurso da formação de professores, o Curso de Dança, olha para sua proposta e projeta seus sonhos de formar um professor capaz de pensar e criar perspectivas de um ensino de Dança consistente, sério e questionador (BARBOZA, 2015, P. 156).

Para além do contexto de Pelotas, entendo essa forma de pensar o ensino da Dança como um reflexo da ampliação da oferta de possibilidades de formação em Dança no país, do crescimento de pesquisas, debates e reflexões por parte dos profissionais da área, engajados no debate sobre diversos aspectos envolvidos na prática da dança e envolvidos com as questões mais urgentes sobre o ensino da Dança no contexto escolar. De acordo com Corrêa (2018, p.41), além da importância das mobilizações de Arte-educadores que exigem e pressionam “a criação de leis que regulamentam a profissão”, é através dessas articulações que se trava uma batalha árdua na busca do reconhecimento do campo de trabalho com a abertura de vagas para os licenciados em Dança. Segundo Corrêa (2018, p. 41):

[...] o ensino de dança nas escolas brasileiras torna-se uma realidade concreta, na medida em que há um consenso entre os aspectos legais que o normatizam e uma demanda gerada pelas escolas e profissionais da educação, que se dedicam a pensar formas e criar estratégias de efetivar a sua presença em sala de aula.

Na visão da autora, é a partir da criação dos novos cursos de graduação em Dança como o da UFPel, formando, a cada ano, um número considerável de licenciados em Dança que procuram ser inseridos no mercado de trabalho, que são geradas diversas iniciativas de reivindicação por oferta de trabalho, resultando

algumas conquistas, principalmente, na publicação de concursos com vagas específicas para Dança, mesmo que ainda muito lentamente.

A conquista da alteração da LDB 9.394/1996, determinando a obrigatoriedade do ensino de Dança, por meio da Lei 13.278/2016, que inclui as quatro linguagens artísticas nos currículos da Educação Básica, impulsionou ainda mais reivindicações através de mobilizações coletivas baseadas nesses marcos legais, com o intuito de pressionar os gestores públicos para que publicações de concursos com vagas específicas para Dança possam acontecer.

No caso específico de Pelotas, foram gerados alguns desdobramentos e demandas importantes, tais como, a necessidade de reconhecimento do profissional licenciado em Dança e a legalização do seu trabalho e, principalmente, a abertura de concurso público com vagas específicas de Dança no município de Pelotas, possibilidade conquistada em 2019, que representa uma mudança significativa de perspectiva sobre o ensino de Dança nas escolas do município.

## **2.2 Lutas contínuas e a conquista do Edital 133/2019**

Este trecho tem por propósito contextualizar o concurso regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas RS, primeiro certame realizado com vaga específica para “Professor II – Dança”, referente à atuação docente nas escolas públicas municipais no componente curricular Dança.

Nesse sentido, pretende-se destacar o engajamento e as iniciativas dos diferentes agentes envolvidos no concurso, nas distintas etapas do seu processo, tais sejam: as demandas e mobilizações anteriores ao concurso propriamente dito, envolvendo um coletivo de docentes, discentes e egressos do curso de Dança da UFPel, que se refletem na criação das vagas para professoras(es) de Dança; as reivindicações para a adequação dos conteúdos programáticos das provas a esse perfil docente; as pressões e os ajustes posteriores à realização do concurso, que culminam nas novas nomeações, em 2021; e as buscas constantes por equidade

entre o ensino de Artes Visuais, historicamente favorecido no currículo escolar, em relação às demais linguagens artísticas, como a Dança e o Teatro<sup>49</sup>.

Antes disso, destaco o posicionamento assumido neste texto perante a nomenclatura do referido edital, ou seja, ainda que a publicação do Edital 133/2019 apresente nomenclaturas de cargos docentes diferentes em relação à maioria dos concursos (como “Professor II Dança” e “Professor II Teatro, por exemplo), entendo a Dança como parte do ensino de Arte, inserida, portanto, no componente curricular Arte. Assim, penso afastar o meu texto das frequentes confusões geradas pela forma abreviada de se referir às “Artes Visuais”, que, confundida com a área “Artes”, tende a generalizar a disciplina de Arte a este componente curricular. Essa é uma importante consideração, visto que, no decorrer da pesquisa, e do texto da dissertação, busco evidenciar a Dança como uma disciplina autônoma pelo contexto que ela foi inserida nas escolas de Pelotas. No entanto, compreendemos a inserção do ensino de Dança segundo o Parecer CNE/CEB nº 22/2005, que trata da retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Ou seja, os profissionais de qualquer uma dessas linguagens, aprovados em concurso público, atuarão no componente Arte na Educação Básica. Contudo, não é o que acontece nas instituições escolares de Pelotas, algo que vamos tratar mais adiante no texto.

Durante minha formação acadêmica no curso de Dança–Licenciatura, nos diversos momentos em que se discutia as políticas educacionais para a inserção do ensino de Dança na escola, nós, futuros licenciados em Dança, começávamos a delinear nosso campo de trabalho e a vislumbrar as possibilidades que se apresentavam, em especial no município de Pelotas, para a atuação da(o) docente em Dança, principalmente depois de 2016, com a perspectiva da obrigatoriedade do ensino de Dança a partir da Lei 13.278/2016.

Além de questionarmos a oferta limitada de concursos públicos com vagas docentes para os profissionais de Dança na cidade, levantávamos dúvidas sobre o campo de conhecimento da Dança na escola, pois observávamos que, na prática, os

---

<sup>49</sup> A não referência à Música justifica-se pelo fato dessa linguagem artística ser considerada obrigatória (Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008) no currículo escolar, o que lhe confere um *status* diferenciado em relação às demais.

licenciados em Dança eram inseridos na escola como responsáveis pelo componente curricular de Arte, cujos conteúdos eram compreendidos de forma equivocada pelas próprias direções das instituições escolares, que costumavam compreender a disciplina de Arte como Artes Visuais.

Desta forma, com certa frequência, as gestões acabavam impondo aos docentes a tarefa de abranger conteúdos desse campo de conhecimento independentemente das suas formações, ou a compreendiam de forma generalista, atribuindo aos docentes a abordagem de conteúdos das diferentes linguagens artísticas. Nesta perspectiva, parecia-nos distante vislumbrar as possibilidades para a expansão da Dança como área de conhecimento nas instituições escolares.

Pimentel e Magalhães (2018) discutem o direito dos egressos de realizarem concursos públicos específicos, considerando que a Lei nº 13.278/2016, Art. 2º, que alterou a LDB nº 9.394/96, determina que o “prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, é de cinco anos”. Conforme as autoras:

Os concursos públicos que ainda estão pautados na polivalência, bem como as instituições de ensino que a exercem estão, portanto, descumprindo a Lei, além de estarem causando prejuízo para a aprendizagem dos alunos, que têm direito à qualidade de ensino também estipulada pela Resolução CNE-CP nº 2/2015 (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p.228).

No contexto do município de Pelotas, lócus da minha pesquisa, onde funcionam atualmente em torno de 90 escolas públicas municipais e 54 escolas públicas estaduais de Educação Básica, a publicação de editais com vagas para professoras(es) de Dança, ou mesmo para o ensino de Arte, considerando todas as linguagens artísticas, é uma realidade recente. Ainda que a Universidade Federal de Pelotas (UFPe) disponha de um Curso de Dança – Licenciatura, em funcionamento desde 2008, tendo formado diversos profissionais qualificados para lecionar na Educação Básica, essa demanda começou a ser atendida, em parte, somente em 2014.

Além dos concursos públicos já mencionados no contexto geral do estado do Rio Grande do Sul, visando à nomeação de docentes de Dança no magistério público estadual, como, por exemplo, o concurso realizado a partir do Edital nº 01/2013 (CORRÊA, 2018), que resultou na nomeação das primeiras professoras de

Dança na região sul, pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação de Pelotas (5CRE), no município de Pelotas, a demanda por esse perfil docente entrou em vigor a partir do Edital nº 040/2014.

Esse edital é referente ao primeiro certame para concurso público da Prefeitura Municipal de Pelotas que inclui a graduação em Dança como pré-requisito para concorrer a vagas do componente curricular Arte. No entanto, os profissionais da Dança concorreram às vagas com outros docentes de Artes Visuais e do Teatro, sendo, a Música, a única linguagem artística com vagas específicas no concurso. Tanto esse edital como os anteriores apresentam uma prova de concurso direcionadas às quatro áreas, porém, na sua maioria, seus certames são predominantemente pautados por conteúdos das Artes Visuais. Mesmo assim, temos como conquista, a primeira licenciada em Dança, nomeada em 2015, para o cargo de “Professor II Arte” na Rede Municipal de Pelotas.

Mais tarde, em 2017, a Prefeitura Municipal de Pelotas realiza um outro concurso público, a partir do Edital nº 8/2017, com vagas para professoras(es) de Arte e com a exigência de formação em Licenciatura em Artes, com habilitação específica nas diversas áreas artísticas. Conforme Corrêa, Hoffmann e Jesus (2018), ainda que os pré-requisitos e descrição do edital permitissem que os licenciados das quatro linguagens artísticas concorressem às vagas, “o conteúdo da prova era basicamente composto por questões sobre Artes Visuais, o que acabou prejudicando os professores formados em Dança, Música e Teatro que participaram da seleção” (CORRÊA; HOFFMANN; JESUS, 2018, p. 202). Para os autores, equívocos desse tipo se repetem nos processos seletivos e concursos públicos em relação às vagas do ensino de Arte, evidenciando a necessidade de avanços no que se refere à equidade entre as áreas artísticas, que possibilitem a efetividade na inserção dos profissionais de Dança no contexto escolar.

Esta é uma breve contextualização sobre o panorama dos concursos realizados em Pelotas que, de certa forma, possibilitaram os egressos de Dança a concorrer a vagas docentes em Arte até o ano de 2019, quando essa perspectiva começa a mudar.

Naquele ano, o conhecimento da possível abertura de um edital para concurso público no município de Pelotas geraria uma intensa mobilização por parte de profissionais do campo artístico. Através de notícias divulgadas por um jornal de

circulação local, fica-se sabendo da previsão de lançamento de um edital público com vagas destinadas ao ensino de Arte. As informações que indicavam que a Prefeitura pudesse vir a realizar um concurso público para a Rede Municipal da Educação levaram alguns docentes, discentes e egressos do Curso de Dança da UFPel a articularem-se para pressionar os órgãos competentes por vagas específicas para profissionais licenciados em Dança.

O coletivo formado por esses agentes une força para pressionar a prefeitura tendo por base a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 13.278/2016, que dispõe sobre a obrigatoriedade de incluir as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. A solicitação é feita por meio de uma carta apoiada (Anexo A) nessa justificativa, assinada pela coordenação do Curso de Dança da UFPel, e endereçada à Secretaria Municipal de Educação e Desportos (SMED) de Pelotas, reivindicando vagas específicas no certame, com a inclusão das quatro linguagens artísticas no texto do edital, reiterando também a necessidade de provas específicas para cada formação.

Em outubro de 2019, como resultado das ações, a publicação do edital 133/2019 da Prefeitura Municipal de Pelotas, apresenta-se como o primeiro edital da cidade de Pelotas que prevê vagas específicas para cada uma das linguagens artísticas, conforme a publicação: “01 vaga para Professor de Artes Visuais; 01 vaga para Professor de Dança; 05 vagas para Professor de Música; 01 vaga para Professor de Teatro” (PELOTAS, 2019). Mesmo com restritos números de vagas, a conquista da abertura de vaga para Professor II Dança é muito comemorada. Entretanto são observados diversos equívocos no certame. Por exemplo, o edital publicado em 04 de outubro de 2019, apresenta como base em seu conteúdo programático e referências bibliográficas, o campo da Educação Física, como se observa na imagem a seguir:

<p><b>Professor II – Dança</b>  <b>PROGRAMA DE PROVA:</b>  Atribuições do Cargo. Primeiros Socorros. Movimentos, Esportes e Jogos na Infância. A transformação didática do esporte. Dança, suas modalidades, particularidades, características históricas e culturais. A formação do professor de dança e a importância da escola. Fundamentos pedagógicos para o trato do conhecimento. Práticas didáticas para um conhecimento de si de crianças e jovens na educação física. Cognição. Motricidade. Lazer e Cultura. Conteúdos físico-esportivos e as vivências de lazer. Exercício físico e cultura esportiva. Esporte e mídia: do jogo ao telespetáculo. O discurso midiático sobre exercício físico, saúde e estética - implicações na educação física escolar. A televisão e a mediação tecnológica do esporte. Concepção crítico emancipatória da educação física. O treinamento esportivo precoce. O talento esportivo na escola. O fenômeno esportivo enquanto realidade educacional. Estudo do movimento humano. O interesse pedagógico-educacional no movimento humano. Os interesses da educação física no ensino do movimento, interesse na análise do movimento dança. O interesse na análise do movimento na aprendizagem motora. O interesse na análise do movimento nos esportes. Didática das aulas abertas na educação física escolar. A experiência como elemento essencial ao ensino na educação física escolar. A educação física no currículo escolar. Metodologia e mudança metodológica do ensino de educação física. Visão pedagógica do movimento. Educação/esporte/aula de educação física. O conteúdo esportivo na aula de educação física. Avaliação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. Educação física e esporte. Reflexões sobre a escola capitalista e a educação física escolar. O lugar e o papel do esporte na escola. Gênese esportiva e seus laços com a educação física escolar. Atividades para o Ensino Fundamental. Primeiros socorros para as aulas de educação física. Atividades esportivas e acidentes durante as aulas. Acidentes e primeiros socorros nas aulas de educação física. Acidentes mais comuns em aulas de educação física. Parâmetros Curriculares Nacionais. Todas as bibliografias na íntegra citadas abaixo. Conteúdos relacionados com as atribuições do cargo independente de referência bibliográfica.</p> <p><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ARRIBAS, TERESA LLEIXÀ. A Educação Física dos 3 aos 8 anos. Artmed.</li> <li>2. ASSIS, Sávio de O. Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica. (Coleção educação física e esportes). Autores Associados, chancela editorial CBCE.</li> <li>3. BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.</li> <li>4. COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. Cortez.</li> <li>5. DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. Autores Associados.</li> <li>6. FLEGEL, Melinda J. Primeiros Socorros no Esporte. Ed. Manole.</li> <li>7. FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. Scipione.</li> <li>8. GRABER, Kim C.; WOODS, Amelia Meys. Educação Física e Atividades para o Ensino Fundamental. McGraw Hill Education.</li> <li>9. HILDEBRANDT-STRAMANN, Reinner. Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física. Unijui.</li> <li>10. KUNZ, Elenor (org.). Didática da Educação Física 2. Unijui.</li> <li>11. KUNZ, Elenor (org.). Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Unijui.</li> <li>12. MAGILL, Richard A. Aprendizagem Motora conceitos e aplicações. Ed. Edgard Blucher LTDA.</li> <li>13. MARCELLINO, Nelson C. Pedagogia da Animação. Papyrus.</li> <li>14. NOVAES, Jefferson da Silva. NOVAES, Giovanni da Silva. Manual de Primeiros Socorros para Educação Física. Sprint.</li> <li>15. PIRES, Giovanni De L. Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória. Unijui.</li> <li>16. ROSE JR, Dante de. Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: Uma abordagem multidisciplinar. Artmed.</li> <li>17. SCALON, Roberto Mário (org.). A psicologia do esporte e a criança. EDIPUCRS.</li> <li>18. SOLER, Reinaldo. Educação Física Escolar. Ed. Sprint.</li> <li>19. TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação Física Escolar. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. Edusp/ EPU.</li> <li>20. TOLKMITT, Valda Marcelino. Educação Física numa Concepção Sociointeracionista - de 5ª a 8ª série. Módulo.</li> </ol>
---

Figura 7: Anexo do Edital 133/2019 referente às atribuições dos cargos

Ainda que os campos da Dança e da Educação Física pertençam a áreas distintas<sup>50</sup>, os conflitos e confusões em relação aos dois componentes curriculares são recorrentes até mesmo no ambiente escolar, devido ao fato da Dança constar nos documentos normativos como linguagem artística a ser desenvolvida no ensino de Arte, mas ser mencionada, também, como conteúdo da Educação Física. E essas lacunas de informação e desatualização legislativa acerca do ensino de Arte, bem como sobre as diferenças entre as áreas de conhecimento dos componentes curriculares de Educação Física e Arte, são observadas à medida que, com frequência, cometem-se equívocos não somente por parte das empresas que

<sup>50</sup> Conforme classifica a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Dança pertence à área denominada Linguística, Letras e Artes, e a Educação Física integra a área da Saúde.

elaboram os editais e as provas dos concursos públicos, mas, principalmente, pelas gestões públicas que os demandam e acompanham.

No caso do Concurso em questão, foi necessário novamente a articulação do coletivo para a elaboração de um documento de impugnação do edital (Anexo B), solicitando a revisão da bibliografia da área da Dança, com o propósito de readequar os conteúdos das provas específicas de acordo com as respectivas linguagens artísticas. Assim, é publicado o edital com a devida retificação, conforme a imagem a seguir:

<p><b>Professor II – Dança</b>  <b>PROGRAMA DE PROVA:*</b>  Didática do ensino em Arte. A Arte no contexto da Educação Escolar. História da Arte no Brasil. Arte contemporânea. Criatividade. Ensino e aprendizagem em Arte e Dança. Linguagem da Dança. A dança na expressão e na comunicação humana. A dança como manifestação coletiva. A dança como produto cultural (folclore, culturas urbanas e mídia) e apreciação estética. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.</p> <p><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:*</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ANDRADE, M. Danças dramáticas do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Ministério da Cultura; São Paulo: IEB/Edusp, 1982.</li> <li>2. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.</li> <li>3. COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 2002.</li> <li>4. FUSARI, Maria R.; FERRAZ, Maria H. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.</li> <li>5. LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1991.</li> <li>6. MARQUES, I. A. Didática para o ensino de dança: do imaginário ao pedagógico. Educação e Sociedade, XV(48). Campinas: Cedes/Papirus, 1994.</li> <li>7. PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre, Artmed. 2004.</li> <li>8. PREDEBON, José. Criatividade: Abrindo o lado inovador da mente: um caminho para o exercício prático dessa potencialidade, esquecida ou reprimida quando deixamos de ser crianças. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2005.</li> <li>9. PRETTE, Maria Carla. Para entender a arte: história, linguagem, época, estilo. São Paulo: Globo, 2008.</li> <li>10. ROBATTO, L. A dança em processo. A linguagem do indizível. Salvador: Centro Editorial Didático da Universidade Federal da Bahia, 1994.</li> <li>11. SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Artmed. 4ª edição. 2000.</li> <li>12. ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Curitiba: Ibpex, 2008.</li> <li>13. ZAGONEL, Bernadete (Org.). Metodologia do ensino de arte. Curitiba: Ibpex, 2011.</li> <li>14. MANUAIS, livros, apostilas, compilados, publicações oficiais de órgão públicos, jornais, revistas e diversos que contenham os conteúdos indicados.</li> </ol> <p style="text-align: right;">* De acordo com o Edital nº 140/2019.</p>
--

Figura 8: Retificação do Edital 133/2019 publicado em 11/10/19.

Considera-se, de modo geral, que as ações políticas no sentido da adequação dos concursos à legislação atual e aos debates vigentes no país são, de certa forma, também educacionais, pois realizam uma ação educativa frente aos órgãos públicos, instruindo-os sobre as demandas do campo da Dança e do ensino de Arte e alertando-os da necessidade de constante revisão das questões que cercam o magistério e a Educação Básica. Com isso, mesmo com todos os entraves que envolveram a realização desse Concurso público, em especial, entende-se que ele representa um avanço significativo, um marco, no processo de inserção de docentes de Dança, e das demais Artes, no contexto escolar. Apurando os

resultados da conquista, foram homologados 17 licenciados inscritos no Concurso, dos quais, 12, obtiveram aprovação.

Em janeiro de 2020 foram nomeadas e empossadas duas professoras de Dança, sendo eu uma delas, e, assim, de forma inédita até então, a Rede Municipal de Educação de Pelotas passou a contar com profissionais licenciadas em Dança ocupando vagas específicas para o ensino de Dança na escola.

No entanto, nesse primeiro grupo de nomeações, mais uma vez se constatava a falta de isonomia no número de nomeados em relação aos profissionais de Artes Visuais. Na época, foram levantados muitos questionamentos sobre o motivo de terem sido feitas apenas duas nomeações para Dança, bem como sobre os critérios adotados para a escolha das instituições que receberiam as docentes nomeadas. Essas e outras indagações foram feitas à SMED pelas professoras de Dança nomeadas, no momento de serem encaminhadas às escolas. Sem uma justificativa convincente, os servidores encarregados pelos encaminhamentos alegaram que, naquele momento, a inserção das profissionais vinha ao encontro da necessidade da implementação do projeto municipal de abertura de Escolas de Turno Integral, em andamento desde 2019<sup>51</sup>, e que acarretou uma importante ampliação dos currículos das escolas contempladas.

No entanto, no ano de 2020, a pandemia da COVID-19 significaria transformações e desafios insondáveis para Educação Básica como um todo, acarretando outras demandas, de ordens diversas. Com a implementação do Ensino Remoto, algumas ações de preparação das escolas para a implantação do projeto das Escolas de Turno Integral tiveram que ser temporariamente interrompidas, readequadas, implicando reformas e conclusões de obras nas instituições escolares envolvidas, de modo a acomodar as novas atividades; e algumas demandas importantes, como o seguimento do processo de nomeações do concurso de 2019, permaneceram estacionadas por um tempo.

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas ao longo de 2020, a expectativa de que as novas nomeações contemplassem a lista de aprovados do campo da Dança ainda persistia; até que, no início de 2021, quando a prefeitura retoma o processo de nomeação dos candidatos aprovados no concurso de 2019,

---

<sup>51</sup> Mais informações sobre a implementação das Escolas de Turno Integral em Pelotas constam em: <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/pelotas-institui-oficialmente-turno-integral-na-educacao>

os docentes aprovados passam a ser nomeados de forma indiscriminada, gerando um grande desequilíbrio entre as quatro linguagens artísticas. Desse modo, em março de 2021, haviam sido nomeados para atuação na Rede Municipal de Educação um total de 40 docentes, dos quais, 30 eram licenciados em Artes Visuais, 6 em Música, 2 em Dança e 2 em Teatro. Ou seja, ainda que o concurso tenha ofertado quantidades similares de vagas docentes para as quatro linguagens artísticas (conforme consta no *site* da Prefeitura de Pelotas), a aleatoriedade das nomeações configurava um outro contexto, diferente daquele previsto no próprio Edital do Concurso.

Mais uma vez se mostrou urgente uma articulação dos profissionais da área, que, inconformados com a situação, mobilizaram um coletivo de docentes de Dança e de Teatro, a fim de pressionar a Prefeitura de Pelotas por mais nomeações das(os) candidatas(os) aprovadas(os) para atuar nessas áreas artísticas.

Na minha investigação, o movimento organizado por docentes aprovadas(os) no concurso público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas RS é compreendido como uma iniciativa essencial à inserção da maioria das professoras de Dança no município de Pelotas, bem como à ampliação do espaço para o ensino de Dança na Educação Básica pública. Os princípios, procedimentos e encaminhamentos do coletivo à frente desse movimento serão discutidos e aprofundados na Dissertação a partir das narrativas das docentes colaboradoras da pesquisa, protagonistas desse processo de inserção, em articulação com referenciais teóricos do campo da Dança e da Educação em geral.

### 3 TRAMADO METODOLÓGICO



Desde o momento que decidi concorrer ao Mestrado no PPGAC da UFRGS, considerava que a minha pesquisa seria realizada na intersecção entre as áreas da Dança e da Educação, com atenção voltada à Dança na Escola, contexto no qual se desenvolve o meu trabalho docente e artístico. Minha motivação inicial era investigar questões referentes aos fazeres docentes em Dança, que se relacionavam de forma estreita à minha trajetória até então, porém, comecei a considerar a perspectiva de discutir especificamente a partir do lugar que eu passara a ocupar em 2020, vislumbrando a possibilidade de considerar a minha própria condição de protagonista, junto a outras colegas professoras, de uma conquista exigida e almejada por tantas outras vozes constitutivas do campo da Dança na Escola.

No final do ano de 2020, um ano atípico e caótico, mas não menos importante para meu crescimento profissional e pessoal, recobro meu entusiasmo e começo a ajustar o foco de onde poderia partir meu projeto de pesquisa; e nessas elaborações iniciais da pesquisa passo a sentir a necessidade de documentar o processo de implementação do ensino de Dança na realidade educacional na qual eu estava sendo inserida, observando como essas ações aconteciam comigo e com os demais agentes que o integram.

Importante destacar que muitas das minhas reflexões acerca das relações entre Dança e Educação são processadas, discutidas, vivenciadas e compartilhadas no Projeto de Pesquisa “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis”<sup>52</sup> (apelidado apenas de Pedagogias Possíveis), vinculado ao Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA) da UFPel, do qual participei como colaboradora desde o segundo semestre de 2019 até 2021. Em 2020, o projeto de pesquisa proporcionou encontros virtuais, que aconteceram semanalmente e tiveram por objetivo discutir as práticas pedagógicas em Dança no contexto formal e não-formal de ensino. O grupo de colaboradoras(es) do projeto é composto por professoras(es) de Dança, atuantes em diversos contextos, e

---

<sup>52</sup> O Projeto de pesquisa, naquele período entre 2020 e 2021, contava com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e realizava uma série de ações voltadas à inserção de docentes de Dança em contextos escolares. Durante a pandemia do COVID 19, promoveu reuniões de estudo no formato remoto e tem acompanhado a publicação e o desenvolvimento de Editais de Concurso Público relacionados ao Ensino de Arte. A publicação do livro *Dança na Escola: pedagogias possíveis de sôras para profes* (CORRÊA, J. F.; ALLEMAND, D. S., 2021) é fruto de uma das ações desenvolvidas pelo projeto.

pesquisadoras(es) que se colocam dispostos a partilhar vivências, trocar invenções e experiências docentes, desafios e conquistas, receios e inseguranças de sala de aula, configurando encontros de acolhimento e afeto. Além de inspiradores, esses encontros me deram fôlego para direcionar e assumir minhas escolhas. Assim, a reflexão acerca da Dança na escola, com foco nos processos de inserção dessa linguagem artística no contexto das escolas de Pelotas (RS), tornou-se uma necessidade, implicando o reconhecimento dos profissionais atuantes no momento em que se legitima o lugar que se ocupa na Educação Básica.

Importante destacar que, ao ingressar no PPGAC/UFRGS, solicitei exoneração do cargo de servidora pública estadual, em função da necessidade de me desvincular da área de Educação Física, mas, principalmente, para reduzir a carga horária de trabalho nas escolas, a fim de reafirmar meu compromisso com o mestrado.

Com a expectativa de compreender os modos de inserção da Dança nas Escolas de Turno Integral de Pelotas/RS, realizei a primeira formulação das bases metodológicas da minha pesquisa, ingressando no PPGAC/UFRGS com um anteprojeto voltado à investigação dos processos e fatores que possibilitam a implementação da Dança como componente curricular nas Escolas de Turno Integral de Pelotas/RS.

No início de 2021 haviam sido nomeadas e empossadas quatro docentes de Dança para a Rede Municipal de Pelotas, dando início a um processo de inserção da disciplina de Dança nas escolas da cidade, que se ampliou nos meses de julho a setembro de 2021, quando foram nomeadas mais três professoras. A ampliação das nomeações ocasionou uma mudança no direcionamento das docentes de Dança, que passaram a assumir suas funções nas escolas municipais em geral, e não apenas em escolas de ensino integral, como originalmente previa a SMED. Afinal, na cidade de Pelotas, que conta com aproximadamente noventa escolas públicas municipais<sup>53</sup>, somente quatro são de Turno Integral.

As ampliações significativas do ensino de Dança nos currículos das escolas da Rede Municipal de Pelotas, bem como a importância dessa nova condição para a área das Artes Cênicas, levaram-me a repensar a perspectiva da minha pesquisa, e

---

<sup>53</sup> A lista de todas as escolas públicas municipais de Pelotas encontra-se no portal da Secretaria Municipal de Educação e Desporto em: <http://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/>

readequar a proposta formulada anteriormente, de acompanhar o processo de inserção do ensino de Dança nas Escolas de Turno Integral, em prol de uma visão mais abrangente, que contemplasse as escolas atingidas na sua totalidade.

Sob essa ótica, o projeto de pesquisa foi reelaborado, tendo como tema específico a inserção da Dança como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS, a partir da minha própria experiência docente, desde a chegada à escola como professora de Dança, considerando as diferentes formas de apropriação desse espaço. De forma articulada às experiências das docentes nomeadas, busquei identificar e compreender contextos e aspectos desses processos de incursão; assim, estabeleci o recorte da minha pesquisa, tomando como sujeitos do meu estudo as docentes efetivadas no último concurso público EDITAL 133/2019 da cidade para a vaga de Professor II Dança, ou seja, sete docentes, mulheres, licenciadas em Dança, nomeadas para Escolas Municipais de Pelotas, dentre as quais me incluo.

Ainda que o processo de nomeação do referido concurso tenha se estendido para além do meu trabalho de campo (iniciado em agosto de 2021), acarretando nomeações de mais quatro docentes (dentre os quais, um único professor homem aprovado), entre setembro de 2021 e março de 2022, optei por respeitar o meu projeto original, mantendo o grupo de sujeitos da investigação com apenas as sete docentes nomeadas até julho de 2021, o que foi fundamental para que eu administrasse o tempo das entrevistas pretendidas, em seus dois momentos, das análises e da elaboração da dissertação.

Num apanhado geral, caracterizo o meu trabalho como uma investigação qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), ancorada nas pesquisas etnográficas e autoetnográficas (FORTIN, 2009); (DANTAS, 2016), que tem por objetivo evidenciar como ocorrem os processos de inserção das professoras de Dança que passaram a atuar no componente curricular Dança, no contexto das escolas municipais de Educação Básica de Pelotas. O trabalho de campo realizou-se mediante a interação direta entre a pesquisadora e as colaboradoras<sup>54</sup> da pesquisa, a partir de uma escuta sensível (BARBIER, 1998), considerando os processos de implementação do

---

<sup>54</sup>Para o tratamento dos “sujeitos da pesquisa” optou-se por chamar de “colaboradoras” entendendo que a participação das professoras na pesquisa parte da compreensão de uma rede de apoio entre docentes de Dança.

ensino de Dança nas escolas no panorama atual da Educação de Pelotas no âmbito municipal.

A investigação busca identificar especificamente de que forma o ensino de Dança está sendo incluído na grade curricular, como disciplina obrigatória ou como atividade extraclasse (oferecida em turno inverso às atividades regulares) das Escolas Municipais de Pelotas, de modo a compreender os desafios e as possibilidades dos processos de inserção e atuação dessas professoras no que tange às suas propostas e procedimentos de ensino em Dança no contexto da pandemia da COVID-19, de relações educacionais remotas, e, posteriormente, no Ensino Híbrido e presencial nesses contextos escolares.

A pesquisa tem como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada, baseada no conceito de “entrevista compreensiva” (KAUFMANN, 2013), que prioriza um momento de compartilhamento, tendendo a aproximar-se de uma conversa entre duas pessoas-professoras, dispostas a compartilhar seus saberes e suas incertezas em relação às próprias experiências. Nessa perspectiva, o método compreensivo de escuta possibilita o estabelecimento de uma relação de parceria entre a pesquisadora e as colaboradoras do estudo.

### **3.1 Redes de interações iniciais**

Os primeiros contatos com as colegas professoras, visando a sua colaboração na pesquisa, deram-se pela rede social *WhatsApp*<sup>55</sup>, no chamado “grupo Dança na Escola”, constituído em 2020, ou seja, anteriormente à pesquisa. A criação do grupo fora uma iniciativa de uma professora de Dança do Município de Pelotas, que até então era a única docente licenciada em Dança efetivada no concurso de 2014<sup>56</sup>, vindo a ocupar uma vaga no componente de Arte no município de Pelotas. O objetivo das participantes era compartilhar experiências e incertezas sobre o dia a dia do ensino de Dança nos seus espaços de atuação, principalmente as questões referentes ao modo de Ensino Remoto, que implicava importantes desafios às relações de sala de aula. Além da referida professora, o grupo contava,

---

<sup>55</sup> Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas com chamadas de voz e vídeo para *smartphones*, que possibilita interações interindividuais e em grupo.

<sup>56</sup> Concurso referente ao EDITAL 040/2014, já mencionado anteriormente. Para saber mais: <https://pelotas.rs.gov.br/concursos-publicos/edital-040-2014>

até o início de 2021, com outras três integrantes: duas docentes ingressantes na Rede Municipal de Pelotas em 2020 (dentre as quais eu me incluo), e uma professora licenciada em Dança que atuava à frente do componente curricular Arte na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Em 2021, com a nomeação de mais outras professoras do concurso de 2019, o grupo foi ampliado, passando a constituir um espaço de interação e trocas em relação a diversas demandas, sobre as burocracias entre a nomeação e posse, e também dúvidas sobre como estavam ocorrendo as aulas em Ensino Remoto. Atualmente, o grupo tornou-se um suporte a dúvidas de diversas ordens, principalmente para as professoras(es) novatas(os), em início das suas trajetórias profissionais como docentes de Dança na Educação Básica.

Importante salientar o meu conhecimento prévio das professoras nomeadas, visto que, de alguma forma, eu já conviviera com cada uma delas, na sua maioria, na condição de colegas no curso de Dança da UFPel. São mulheres/artistas/professoras que, em algum momento, caminharam ao meu lado no percurso de formação em Dança, cujos perfis, formações e trajetórias serão detalhados mais adiante no texto.

Nas primeiras conversas no grupo fui introduzindo o assunto da minha pesquisa de forma espontânea e informal, de modo a motivar relatos das colegas professoras sobre as formas de como se deram os seus encaminhamentos para as escolas, que me propiciassem sondar os contextos profissionais nos quais elas estavam se inserindo. Como já nos conhecíamos, e algumas delas tinham alguma ideia sobre as minhas intenções de pesquisa, informei mais especificamente sobre o estudo que estava prestes a iniciar e questionei se tinham interesse de participar, o que foi respondido de forma positiva por todas as docentes.

Para incentivar e formalizar a participação das colaboradoras na pesquisa, produzi um “áudio-convite”, através do qual pude explicar os objetivos gerais da pesquisa, justificando a necessidade de contar com suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho. A recepção ao áudio-convite foi bastante entusiasmada por parte das docentes, confirmando a adesão imediata das participantes, que se colocaram inteiramente disponíveis.

A partir dos breves relatos obtidos nas primeiras interações no grupo de *WhatsApp*, comecei a identificar que se tratava de contextos diversos entre si, e que, naquele momento inicial, na percepção das docentes, o ingresso da professora de Dança no ambiente escolar suscitava dúvidas por parte das equipes diretivas das escolas, que se mostravam reticentes no fornecimento das primeiras orientações. Algumas delas relataram, inclusive, que foram orientadas a aguardar até que as escolas se reorganizassem para, então, direcioná-las para o nível de atuação, dependendo do contexto.

Ao vislumbrar os quadros complexos nos quais as colaboradoras adentravam, julguei que seria mais adequado e valioso acompanhar os seus processos de modo a compreender, através da ótica das professoras, aspectos iniciais e posteriores dessa incursão, obtendo registros do “como” a inserção do ensino de Dança nessas escolas se processa no tempo. Tal escolha conferiu ao estudo uma outra característica, a de um acompanhamento longitudinal.

Interessava-me entender como se desenvolveu a incursão inicial das docentes, desde o seu encaminhamento para as escolas, a recepção, o direcionamento para os anos escolares e turmas de atuação e os acolhimentos por parte dos colegas, estudantes e comunidade escolar em geral, mas também o andamento da inserção do ensino de Dança frente ao tempo e às circunstâncias impostas pela educação face ao Ensino Remoto, ou híbrido, ocasionado pela pandemia.

Assim, estabeleci dois momentos de produção de dados a partir de entrevistas: o primeiro, realizado nos meses de agosto a setembro de 2021, buscou dar conta dos aspectos iniciais das ações que envolveram o ingresso das docentes nas escolas; e o segundo, realizado quase um ano após a primeira etapa, entre os meses de junho e julho de 2022, permitiu visualizar o andamento e a apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial, considerando seus diferentes contextos, fatores, experiências e especificidades.

Deste modo, posteriormente ao convite enviado a todas as colaboradoras, no final de julho de 2021, fui entrando novamente em contato com cada uma das docentes para marcar uma data para a realização das entrevistas. Com isso, o primeiro momento de entrevistas aconteceu de forma virtual e individualmente, visto que, ainda prevaleciam no país os protocolos de distanciamento social, de

contenção da pandemia de Covid-19. Além disso, no início de setembro, iniciava a etapa de transição do Ensino Remoto para Ensino Híbrido, o que tornou a escolha pelo encontro virtual a opção mais adequada, possibilitando uma maior flexibilidade de horários para as entrevistas. Propus que cada docente escolhesse uma data e hora que melhor se adaptassem à sua rotina de trabalho, e programei o período de entrevistas, que foram realizadas por meio de videoconferências<sup>57</sup>, oportunizando às colaboradoras conversar comigo das suas próprias casas.

Após a Banca Examinadora de Qualificação, no final de maio de 2022, novamente entro em contato com as professoras colaboradoras, no intuito de renovar o convite para à participação no segundo momento de entrevistas da pesquisa. Para esse segundo contato, produzi um breve texto-convite através do qual pude explicar os objetivos específicos daquele momento da investigação, salientando que o propósito da nova etapa seria visualizar a apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial, considerando seus diferentes contextos, adaptações, estratégias de ensino, desafios, negociações e conquistas nesse primeiro ano de inserção do ensino de Dança. Mais uma vez as docentes se colocaram à disposição para contribuir, trocando as experiências vivenciadas no período em questão.

Quanto aos dias, horários e forma das entrevistas (remoto ou presencialmente) para essa segunda etapa, me coloquei mais uma vez disponível para me adaptar aos horários e às necessidades das docentes. Houve algumas tentativas de conciliar nossos horários para um encontro presencial, mas pelo fato de algumas professoras terem 60h e 40h de carga horária semanal, assim como outras docentes estarem envolvidas com diversas demandas para além das escolas, a escolha das colaboradoras foi em manter as entrevistas por meio de videoconferências.

Considerando não haver necessidade de registrar imagens das entrevistas, visto que o foco da pesquisa é a narrativa das docentes entrevistadas, optei pelo uso do aplicativo de gravação de voz do meu próprio telefone celular, o que, a meu ver, além de conferir mais espontaneidade aos momentos de conversa, facilitou o

---

<sup>57</sup> As videoconferências foram realizadas pelo aplicativo *Google Meet*, um serviço de comunicação por vídeo, uma plataforma de videoconferências desenvolvida pelo Google, pertencente ao *Workspaces*, que oferecem planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas.

trabalho desenvolvido posteriormente, de manuseio dos arquivos em áudio e transcrição das falas.

Os momentos de entrevista, tanto na primeira como na segunda etapa, foram precedidos por conversas introdutórias anteriores à gravação, nas quais eu informava aspectos e procedimentos gerais da entrevista. Tais conversas marcavam a “chegada da entrevistadora às casas das entrevistadas”, como uma “boa visita”, estabelecendo um diálogo mais descontraído, algo que ocorreu naturalmente, pela minha proximidade com as docentes. Esses momentos iniciais, sem gravação, duraram em torno de 15 a 20 minutos; e as entrevistas propriamente ditas prolongaram, em média, por 50 minutos cada.

Depois de cada uma das entrevistas com as colaboradoras, efetuei a transcrição completa das conversas, contando com o auxílio de um transcritor especializado. O retorno das transcrições das conversas às professoras colaboradoras ocorreu após a seleção das partes que figuraram no texto da Dissertação, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A).

### **3.1.1 O perfil das colaboradoras**

Com o intuito de discorrer sobre os perfis das docentes que colaboraram na pesquisa, apresento, em linhas gerais, aspectos relevantes da formação acadêmica e artística, bem como da atuação profissional de cada uma delas, dentre outras informações sobre suas práticas docentes e artísticas. Tais dados foram obtidos no momento da conversa introdutória, realizada na primeira etapa das entrevistas, na qual propus às colaboradoras que se apresentassem, com objetivo de evidenciar aspectos e episódios significativos de suas trajetórias formativas e profissionais.

Saliento que, na busca de não hierarquizar as diferentes vozes que compõem a pesquisa, as colaboradoras são identificadas na Dissertação pelos seus sobrenomes, ainda que, por força da intimidade, eu pudesse chamá-las pelos seus prenomes. Essa escolha parte do desejo de reconhecer essas vozes dentre os parceiros teóricos da investigação, ou seja, como professoras-artistas-pesquisadoras do campo da Dança, assim como os autores e autoras que embasam

o meu estudo. A apresentação segue a mesma ordem de realização das primeiras entrevistas.



Figura 9: Professora colaboradora Juliana Coelho. Fonte: Fio da navalha

Juliana Coelho, primeira colaboradora a ser entrevistada, tem 35 anos, nasceu e reside em Pelotas/RS. Mulher negra, professora, bailarina e pesquisadora do campo da Dança e Relações étnico-raciais e que, como ela mesmo afirma, encontrava-se em “*off*”, ou seja, afastada do trabalho devido à gestação, que completava oito meses no dia da entrevista. Possui formação em Educação Física pela UFPel, onde realizou também o curso de Dança-Licenciatura. Entre esses dois cursos ela fez especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Em sua especialização Coelho percebeu a área da Educação Física muito mais voltada para a questão do corpo no campo filosófico, o que, segundo ela, dialogava um pouco com o campo de seu interesse na época.

Coelho conta que ao ingressar no curso de Dança, já atuava como professora de Dança em escolas privadas, em escolas de Educação Infantil e clubes. Enquanto cursava Dança na UFPel, em 2015, foi nomeada e empossada em seu primeiro concurso público na Prefeitura Municipal de Pelotas, assumindo o cargo de professora de Educação Física. Logo após sua formatura em Dança, em 2017,

ingressou no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UFPel, o que, para ela, foi a conquista de um desejo desde sua primeira formação, mas que, com a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, foi sendo adiado por um tempo. A colaboradora considera que o mestrado foi uma continuação da sua formação em Dança, pois teve como influência os colegas e docentes que já estavam inseridos no PPGAV da UFPel. Coelho faz uma reflexão de como compreende a área da Educação como um campo de trabalho mais seguro, que traz estabilidade, pois, com o tempo, percebeu que teria dificuldades de sustentar-se financeiramente apenas do trabalho como artista da Dança, principalmente, em se tratando do contexto de Pelotas.

Coelho relata que seu “vínculo dançante” é a Cia. de Dança Afro Daniel Amaro, da qual participa como bailarina há longo tempo. Também é integrante da ONG Odara<sup>58</sup>, contribuindo com discussões e oficinas, participando de debates em encontros virtuais do grupo.

Atualmente, a colaboradora trabalha em uma escola privada de Pelotas com ensino de Dança, onde atua desde 2014, e como concursada da Prefeitura Municipal de Pelotas como professora Educação Física, desde 2015, com carga horária de 20 horas no Colégio Municipal Pelotense. Mais recentemente, foi novamente efetivada para Prefeitura Municipal de Pelotas, no cargo de professora de Dança, com carga horária 20 horas, lotada na E.M.E.F. Deogar Soares.

A segunda colaboradora entrevistada é Jaciara Jorge, professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, onde atua como professora na disciplina de Arte. Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV da UFPel, Jorge é licenciada em Dança pela UFPel, com especialização em Educação e Estudos Culturais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Ela conta que começou sua trajetória acadêmica na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), como estudante do primeiro curso de Dança do Estado do Rio Grande do Sul, mas que concluiu a formação em Dança na UFPel. Jorge destaca que essas experiências acadêmicas fazem parte da sua construção como professora e artista. Em Cruz Alta, segundo ela, sua bagagem

---

<sup>58</sup> Odara - Centro de Ação Social, Cultural e Educacional, é uma organização sem fins lucrativos (ONG) e tem o objetivo de valorizar e dar visibilidade à cultura negra em Pelotas, por meio da dança e da percussão.

Para saber mais: <https://www.facebook.com/OdaraCentroDeAcaoSocialCulturalEEducacional>

artística foi muito relevante e, em Pelotas, a pesquisa e a parte pedagógica acrescentaram em outros aspectos, ou seja, a docente compreende que os dois cursos se complementaram, atribuindo uma gama de conhecimentos valiosa para a constituição da sua identidade docente.



Figura 10: Professora colaboradora Jaciara Jorge. Fonte: Acervo pessoal

A colaboradora narra que Pelotas “tem um centro de Educação muito presente”, pois são muitas licenciaturas, que “estão sempre atualizadas dentro da legislação”; e avalia que a sua passagem pelo curso de Dança da UFPel contribuiu de forma decisiva na sua escolha pela docência na Educação Básica, a partir dos estágios, na sua participação em projetos distintos e oficinas em escolas. Jorge reflete sobre o caráter extensionista da sua formação no curso de Dança da UFPel, e destaca o seu envolvimento com os projetos de extensão, que despertaram o seu desejo de atuar na Educação Básica, auxiliando-a a projetar-se no espaço escolar de maneira intensa.

Dentre as suas experiências artísticas, Jorge destaca o envolvimento com a *Abambaé Companhia de Danças Brasileiras*<sup>59</sup>, da qual é uma das fundadoras, foi

---

<sup>59</sup> A *Abambaé Companhia de Danças Brasileiras* foi fundada no ano de 2005, na cidade de Cruz Alta-RS e atualmente está situada na cidade de Pelotas/RS. Conforme Jaciara Jorge (2021), a

diretora e atuou como bailarina de 2005 a 2017. Ela conta que se afastou dessas funções por ocasião do seu ingresso no mestrado, em 2017, quando passou a participar apenas esporadicamente, auxiliando em festivais, desempenhando funções de diretora de palco, ou seja, segue integrando a companhia, mas, segundo ela, não mais artisticamente. Jorge lamenta esse afastamento das práticas artísticas, mas, como ela mesmo diz, “ a vida da gente é essa: a educação invadiu tanto o meu tempo, sabe? Muita carga horária... acabou que isso ficou de lado” (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Atualmente, além de atuar como professora de Arte, com carga horária 40 horas na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a colaboradora leciona na Rede Municipal de Pelotas como professora de Dança, com carga horária de 20 horas, distribuída entre duas escolas: E.M.E.F. Balbino Mascaranhas e E.M.E.F. Doutor Alcides de Mendonça Lima.



Figura 11: Professora colaboradora Beliza Rocha. Fonte: Acervo pessoal

Beliza Rocha, terceira professora colaboradora a conceder entrevista à pesquisa é licenciada em Dança pela UFPel e possui formação anterior em Direção Teatral pela UFRGS. Além disso, é mestre em Artes Visuais pela UFPel, na linha de pesquisa “Processos de criação e poéticas do cotidiano”.

---

companhia atua em duas frentes de trabalho: a primeira na área artística - produzindo espetáculos e diversas obras coreográficas; a segunda na área da educação – ministrando oficinas de folclore e danças brasileiras para professores e alunos nas escolas de Educação Básica (JORGE, 2021).

Rocha é uma das docentes “novatas”, ou seja, em fase inicial da sua trajetória no magistério, e considera que suas experiências docentes anteriores ao concurso de 2019 são com os três Estágios obrigatórios oferecidos pelo Curso de Dança e algumas oficinas relacionadas ao ensino de Dança em projetos de extensão. A professora lembra que essas experiências na escola também se relacionavam ao lado mais artístico, pelo fato de ser bailarina da *Abambaé Companhia de Danças Brasileiras*, que costuma realizar atividades artístico-pedagógicas em espaços escolares em Pelotas, o que possibilitou a Rocha que, por diversas vezes, atuasse como proponente de oficinas de brincadeiras ligadas ao folclore e à cultura popular na escola.

A colaboradora menciona que continua integrada ativamente à Companhia *Abambaé*, dançando o folclore brasileiro, a cultura popular, além de práticas a partir de atravessamentos com o folclore latino-americano, pelo fato de manter contato com o evento chamado *Encuentro América Unida*, que acontece no Uruguai, e é tema de sua dissertação de mestrado. No momento da entrevista, Rocha se encontra em intensa atividade artística como diretora artística. Um dos seus projetos em andamento é o documentário intitulado *Tierra y Sangre*, realizado com recursos de um Edital da Lei Aldir Blanc, com estreia em 2021. O documentário é um desdobramento do espetáculo que desenvolveu na montagem do espetáculo do curso de Dança da UFPel. Assim, a professora destaca que sua atuação como artista é bem diversificada, entre as funções de bailarina, diretora, produtora, coreógrafa. Nas suas palavras: “onde me chamarem, eu vou...” (ROCHA, Entrevista 1, ago. 2021). Ao ser efetivada como professora de Dança na Prefeitura Municipal de Pelotas, com carga horária de 20 horas, a docente foi encaminhada para duas escolas de Educação Infantil (cumprindo 10 horas em cada uma): a E.M.E.I. Bernardo de Souza e a E.M.E.I. Ivanir Dias.

A quarta entrevista realizou-se com a colaboradora Cleyce Colins, licenciada em Dança pela UFPel e mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC da UFRGS. Natural de São Luiz – MA, Collins conta, tendo ingressado na UFPel, veio para o Rio Grande do Sul, em 2011, e, ao iniciar o curso, se surpreendeu com a parte ligada à docência e com a possibilidade de exercer uma docência atravessada por seus processos artísticos. Ela destaca que sua formação e seu campo de interesse no Curso de

Dança foram mais direcionados aos processos de criação e de composição, o que motivou a estabelecer conexão com o fazer da dança em si.



Figura 12: Professora colaboradora Cleyce Colins. Fonte: Acervo pessoal

Colins, que também é uma das colaboradoras em fase inicial de sua trajetória docente, ao ser nomeada e empossada na Rede Municipal foi encaminhada para uma escola rural em Monte Bonito, 9º Distrito de Pelotas, com carga horária de 20 horas, a E.M.E.F. João da Silva Silveira.

A docente relata que recentemente finalizou o seu mestrado, cuja pesquisa enfocou processos de composição coreográfica afro-perspectivados e relações étnico-raciais. Segundo ela, os desdobramentos desses estudos contribuem para pensar em uma educação antirracista em Dança. Ela disse que, no momento, está apenas refletindo sobre seus projetos artísticos, não executando, mas pensando sobre eles, o que considera parte do processo de criação. Nesse sentido, ela adverte: “não estou colocando o corpo para criação em dança, mas estou pensando sobre criação em dança ainda, sabe? Acho que minha vida é muito, nesse momento, olhar para esse processo de dança” (COLINS, Entrevista 1, set. 2021).

Colins reflete sobre a estreita conexão da sua pesquisa em Arte com os elementos da natureza, devido à relação com os orixás, que a influencia a pensar de forma ativista, ressignificando seu trabalho artístico com as questões ambientais e reverberando no seu trabalho docente.

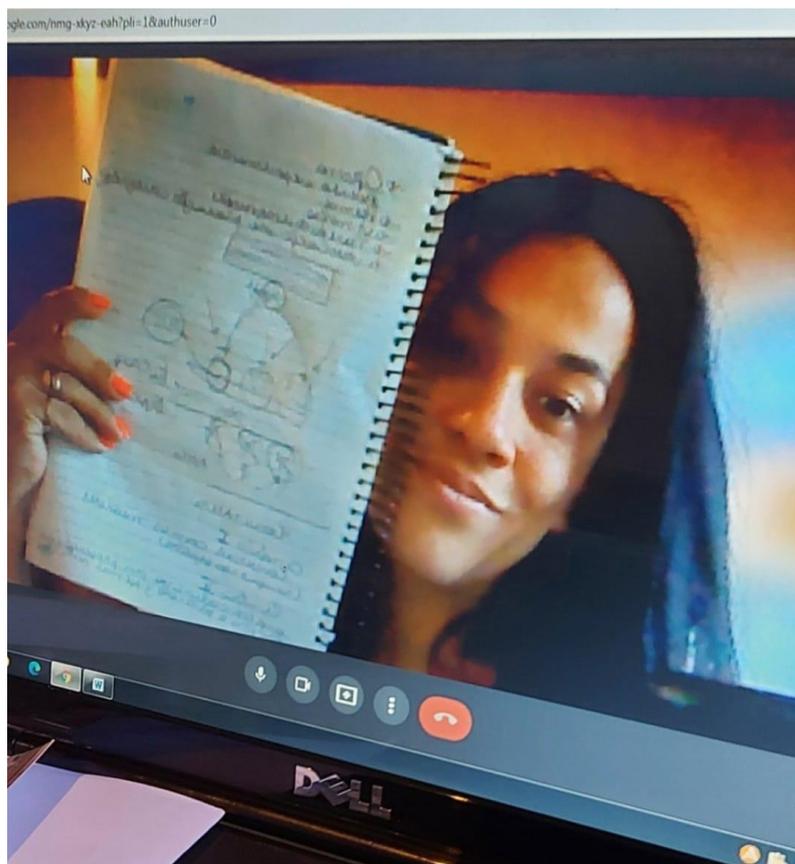


Figura 13: Professora colaboradora Taís Prestes. Fonte: Acervo pessoal

Taís Prestes, a quinta entrevistada, é licenciada em Dança pela UFPel, mestre em Educação pelo IFSul e doutoranda em letras pela UFPel. Assim como Jorge, Prestes atuava como professora da Rede Estadual de Ensino, à frente da disciplina de Arte, desde 2014, ano que iniciou sua trajetória docente em escola pública.

A colaboradora é uma das professoras que ingressou na Rede Municipal de Ensino no início de 2020, um pouco antes da implementação do Ensino Remoto, e que foi encaminhada para duas Escolas de Turno Integral, a E.M.E.F. Mário Meneghetti, e a E.M.E.F Bruno Chaves (localizada na zona rural), entre as quais divide a sua carga horária de 20 horas. Ela conta que, durante o ano de 2020, em meio aos encargos como professora ingressante no município, atuando nas duas escolas e tendo que se adaptar ao Ensino Remoto, ela assume também uma vaga de professora substituta no curso de Dança – Licenciatura da UFPel. Diante do acúmulo de atividades como professora da Educação Básica e das novas funções assumidas na Universidade, Prestes considerou mais prudente optar por pedir exoneração do cargo de professora da Rede Estadual de Ensino.

Na avaliação da colaboradora, as novas atribuições como professora do Ensino Superior, juntamente com a função de supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tornaram-se experiências de suma importância para sua carreira profissional. Ela conta que a troca direta entre a Escola e a Universidade, estabelecida através do PIBID e do acompanhamento e orientação dos processos de aprendizagem de estudantes licenciandos em Dança, constituiu uma aprendizagem única de reflexão sobre a inserção da Dança na Educação Básica e os desafios do Ensino Remoto.

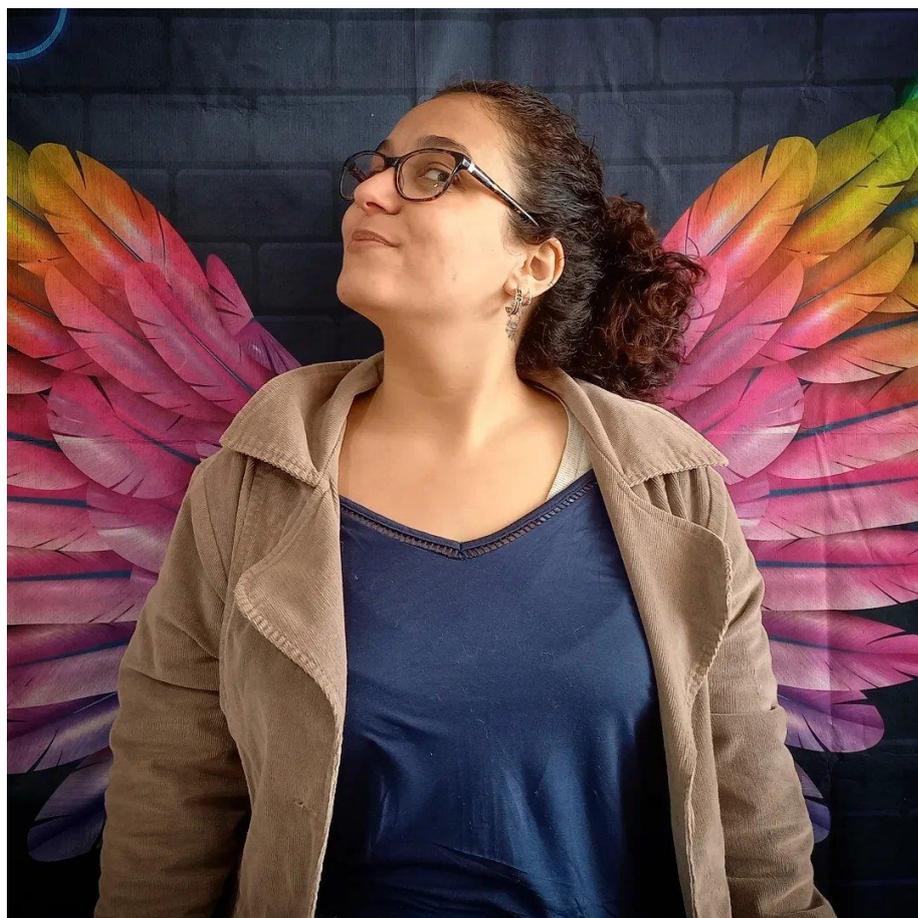


Figura 14: Professora colaboradora Alice Braz. Fonte: Acervo pessoal

Alice Braz foi a última colaboradora a ser entrevistada, e também é uma das docentes “novatas”, que inicia sua trajetória profissional na Educação Básica a partir do concurso de 2019. Braz tem formação no curso de Dança – Licenciatura da UFPel e conta que sempre vislumbrou o campo da Educação, em específico da Educação Básica, como um lugar onde queria estar e trabalhar, refletindo que, quando se projetava ensinando dança, não tinha o desejo de atuar em escolas privadas ou academias. A docente lembra que, quando ingressou na graduação,

tinha a paixão pelo fazer artístico, mas que seu desejo maior era pelo ensino de Dança e, por isso, buscou se vincular ao PIBID, concorrendo e atuando como bolsista do Programa, o que considera que foi sua melhor vivência e bagagem de aprendizados.

Braz relata que, antes da graduação, suas experiências artísticas estavam vinculadas às práticas de dança do ventre, dentre outras vivências pontuais, mas foi a partir do curso de Dança da UFPel que teve a possibilidade de descobrir uma dança que não conhecia, isto é, uma abordagem de ensino de Dança atenta à percepção do corpo como um todo e suas potencialidades, o que ela compreende ser a base para a prática de qualquer estilo de dança. Ao relatar sobre a potência do ensino de Dança, a professora reflete: “eu senti a diferença que a dança trouxe para mim... Queria que outras pessoas pudessem – e quero – que outras pessoas também possam sentir isso” (BRAZ, Entrevista 1, set. 2021).

A docente também conta que, ao concluir a graduação, mesmo se sentindo um tanto desorientada em relação aos caminhos incertos no campo profissional, buscou qualificação na área da Educação Infantil, com a qual tem mais afinidade. Ela já havia feito um curso de auxiliar de desenvolvimento infantil, na época que concluía o Ensino Médio, e decidiu ingressar num curso de psicomotricidade infantil. Braz revela que sempre teve interesse em estudar sobre desenvolvimento humano, para entender como acontecem os processos motores e cognitivos num corpo infantil que está experimentando o mundo e se conhecendo; mas que depois da maternidade, esse interesse tomou outra proporção, principalmente, por vivenciar diariamente as descobertas de seus filhos, tentando entender como eles vão descobrindo o mundo através do corpo.

Ao ser nomeada e empossada na Rede Municipal de Pelotas, a professora foi encaminhada para uma Escola de Turno Integral com carga horária de 20 horas, a E.M.E.F. Professora Maria Helena Vargas da Silveira.

### **3.2 Por uma escuta sensível: a entrevista compreensiva**

No momento que buscava referências para embasar minhas escolhas metodológicas, pensando na construção de um instrumento que tivesse como

elemento principal uma interação direta entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa, deparei-me com a noção de “entrevista compreensiva”. Essa noção é mencionada em alguns textos referentes ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas, que se utilizavam da abordagem metodológica apresentada pelo sociólogo Jean-Claude Kaufmann, em seu livro *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo* (2013). O impulso inicial para procurar aprofundar esse tipo de entrevista decorreu pelo fato dos meus procedimentos envolverem a noção de escuta atenta, próxima às colaboradoras da pesquisa, comprometida com as questões por elas levantadas e, portanto, isenta de uma pretensa neutralidade.

Considerando meu desejo de ouvir as narrativas das professoras que vivenciam comigo esse processo de inserção da Dança na escola, juntamente à necessidade de compartilhar essas experiências que também são formadoras, discutindo e refletindo sobre os modos de que esse movimento ocorre, entendo que o método compreensivo de “escutatória” veio ao encontro do que eu buscava, pois visa priorizar uma partilha de saberes e fazeres que estabelece uma troca sensível de reflexão e discussão entre pesquisadora e colaboradoras, reconhecendo e legitimando nosso espaço na Educação Básica.

Alguns teóricos e pesquisadores que optam por uma abordagem mais “próxima e atenta” indicam a entrevista compreensiva proposta por Kaufmann não só pelo desafio de construir um instrumento metodológico de forma mais livre, sem abandonar o rigor científico, mas, principalmente, pelo fato do autor apresentar aspectos importantes ligados às pesquisas no campo das ciências humanas, e que têm sido deixados de lado, mas que são essenciais quando se trata de situações sociais.

No campo da Educação e Formação, a autora Rosália de Fátima e Silva (2006), em seu artigo *Compreender a “entrevista compreensiva”*, apresenta alguns elementos para a reflexão sobre a metodologia da entrevista compreensiva a partir de aspectos vivenciados no percurso de sua pesquisa, buscando evidenciar que a escolha de uma metodologia de pesquisa se faz dentro de um conjunto de experiências formadoras. Para a pesquisadora, na abordagem da entrevista compreensiva ocorre um “processo de desvelamento do objeto de estudo” que pode ir se construindo aos poucos, pois nessa metodologia se encontra “um caminho aberto à reinvenção no processo de desenvolvimento do trabalho a partir de uma

relação, em tríade constante, entre o eu (pesquisador), os sujeitos/autores/atores com suas falas sobre o conceito” (SILVA, 2006, p. 38). Deste modo, os temas e categorias de assuntos vão se revelando a partir da observação e valorização das falas referentes a cada experiência pessoal e assim “o entrevistado, na medida em que se engaja na escuta sensível, ultrapassa os contextos particulares e fala mais profundamente sobre ele mesmo (SILVA, 2006, p. 46).

Além dessas questões, Silva (2006) reflete sobre três dimensões apontadas por Kaufmann (2013), a serem integradas na entrevista compreensiva, tais sejam: um ponto de partida a ser “articulado de forma o mais estreitamente possível com o campo definido da pesquisa”; a “escuta sensível” conceito que a autora busca em Barbier (1998), cuja ideia é entender a entrevista como um “processo empático de escuta”; e a visão acerca do trabalho do pesquisador como o de um “artesão intelectual”, compreendido por Kaufmann como “aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa” (SILVA, 2006, p. 44).

No artigo intitulado *As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas*, Dóris Bittencourt Almeida (2009) discute as contribuições da memória e da história oral para a história da educação, e reflete sobre a sua opção metodológica pela entrevista compreensiva. Para a autora, “toda narrativa é autobiográfica” e cada indivíduo escolhe o que lembrar conforme o lugar que ocupa e seu sentido de pertencimento. Sendo assim, cada experiência é reformulada e, no momento em que o presente “faz o chamamento à memória, é o entrevistado que escolhe, consciente ou inconscientemente, a história que quer contar, o que pode contar, ou, ainda, que se sente autorizado a narrar” (ALMEIDA, 2009, p. 217).

Almeida entende que uma abordagem baseada na entrevista compreensiva, parte de uma flexibilidade, de um engajamento entre pesquisador e entrevistado, para que a interação entre eles possa “se aproximar do que seria um debate, uma conversação acerca do tema da pesquisa, procurando envolver ao máximo o narrador na trama da história” (ALMEIDA, 2009, p. 222). No entanto, aponta que essa “flexibilidade” nada tem a ver com uma entrevista sem roteiros e objetivos, desorganizada. É importante ter questões previamente definidas, mesmo que ocorram alterações no andamento da investigação (ALMEIDA, 2009).

Levando em conta as reflexões iniciais propiciadas pela leitura desses e outros referenciais, comecei a pensar de que forma eu poderia, com base na entrevista compreensiva, construir um roteiro claro, simples e objetivo, mas que, como instrumento metodológico, propiciasse às colaboradoras envolver-se de forma profunda e complexa com as questões de interesse da pesquisa.

Nesse sentido, a leitura de Kaufmann (2013) possibilitou-me compreender outras nuances desta abordagem. A princípio o autor apresenta algumas críticas quanto à maneira de como o campo da sociologia vem tratando suas pesquisas, e caracteriza a chamada “industrialização da sociologia”, que, segundo ele, prioriza uma quantidade de dados que são compilados e escolhidos através interpretações superficiais que servem apenas para apresentar uma versão reduzida da realidade social (KAUFMANN, 2013, p. 31).

Por outro lado, o sociólogo defende a ideia que, em primeiro lugar, o pesquisador precisa dar destaque ao informante, percebendo a importância de compreender a sua realidade e dela compartilhando, por isso, problematiza à “formalização científica” excessiva no ato da entrevista, que considera um procedimento frio e vazio. De acordo com o autor:

A formalização está muito na moda, concentrando-se na condução da entrevista e na análise de conteúdo. No que diz respeito à condução da entrevista, a caça é declarada a todas as influências do entrevistador sobre o entrevistado. A consequência é o esforço para que haja a menor presença possível do entrevistador, uma ausência enquanto pessoa com sentimentos e opiniões. A retenção do entrevistador inicia uma atitude específica para o entrevistado, que também evita um envolvimento mais pleno: a não personalização das perguntas ecoa a não personalização das respostas (KAUFMANN, 2013, p. 39)

Nesta perspectiva, me identifiquei com o “processo compreensivo” a partir do entendimento da entrevista como um momento de conversa para troca de experiências e conhecimentos entre professoras que vivenciam situações semelhantes, como uma instância de compartilhamento, na qual a condição hierárquica de quem comanda a entrevista se rompe, pois, a ênfase são as interações entre as professoras colaboradas da pesquisa, a pesquisadora e as narrativas produzidas a partir delas. Sobre essa ruptura da hierarquia no momento da entrevista realizada nesses moldes, Kaufmann (2013, p. 80) afirma que o entrevistado “se sente elevado, a um papel central”, pois não é interrogado

vagamente “a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem, por mais que seja o condutor do jogo”.

Outro ponto a destacar no método compreensivo é a não exigência de elaboração de um questionário extenso, o que, por sua vez, demanda do entrevistador “se colocar intensamente na escuta do que é dito e de refletir a respeito”, e, caso for necessário, interrogar o entrevistado novamente sobre alguma questão que precisar esclarecer melhor, com o cuidado de não o interromper. (KAUFMANN, 2013, p. 81- 82). Para situações em que o entrevistado tem aparentemente desinteresse em prestar informações, o autor incentiva que o pesquisador utilize meios que deixem o entrevistado mais à vontade, livre e descontraído, no intuito de “quebrar o espírito de seriedade sem deixar de trabalhar seriamente” (KAUFMANN, 2013, p. 101).

Além disso, o autor sugere que a pesquisa de campo se inicie o mais breve possível, para propiciar ao pesquisador um conhecimento relativo da realidade do entrevistado, considerando que, conforme o andamento das conversas, o pesquisador irá lapidar as perguntas ou os pontos temáticos, o que ajudará tecer o caminho da categorização dos dados produzidos e da teorização na pesquisa.

Sendo assim, minha escolha por construir um caminho metodológico baseado na entrevista compreensiva justifica-se pela perspectiva do desenvolvimento de um processo de investigação mais “humanizado”, através de uma relação de cumplicidade entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa. Com essa intenção, compreendo o exercício de “escutatória” com um ato empático que exige tranquilidade e descentralização à medida que se deseja um compartilhamento de experiências, evitando fantasiar uma “entrevista perfeita”, em favor de uma interação significativa, atenta ao lugar de quem fala, de forma conectada os propósitos da investigação.

### **3.2.1 Alinhavos para os roteiros das entrevistas**

Com intuito de organizar os procedimentos da entrevista, desde uma abordagem introdutória até os tópicos específicos da conversa, elaborei um roteiro semiestruturado para a primeira parte das entrevistas, no qual especifico etapas e

questões pré-definidas a serem abordadas no decorrer do diálogo com as colaboradoras. As perguntas que compõem o documento têm por objetivo principal instigar as docentes a relatar sobre suas experiências iniciais, desde seus encaminhamentos à(s) escola(s) designada(s), até seus primeiros contatos, interações e primeiras aulas com suas turmas.

Os primeiros tópicos (1, 2 e 3) tinham por propósito conhecer os procedimentos de encaminhamento das professoras às escolas, tanto no que se refere à disponibilidade como à quantidade de instituições escolares que puderam, ou se dispuseram, a receber a Dança no currículo; mas visavam também identificar quais as orientações e informações advindas das equipes diretivas das escolas a respeito desta demanda, sobretudo, as formas de como a Dança foi inicialmente assimilada nos diferentes contextos, seja como uma disciplina autônoma integrante da grade curricular, seja como projeto, de caráter extraclasse. Além disso, tinham por objetivo compreender como ocorreram as primeiras interações e acolhimento dos colegas de trabalho.

Os tópicos seguintes (4, 5, 6 e 7) tiveram como foco compreender como foi efetuada a organização da carga horária de cada professora, considerando os diferentes contextos escolares: turmas que atendem (níveis de seriação), distribuição de aulas e outras atividades docentes ao longo da semana. Outros pontos relevantes levantados a partir desses tópicos referem-se ao “como”, em meio ao Ensino Remoto, as professoras desenvolveram suas metodologias, aos tipos de atividades pedagógicas que priorizaram, ou, o que foi possível desenvolver, no contexto de aulas síncronas ou assíncronas, às relações oportunizadas nas primeiras interações entre elas, os estudantes e os familiares ou responsáveis nas primeiras aulas de Dança.

Os últimos tópicos do roteiro (8, 9 e 10) foram traçados no sentido de averiguar o conhecimento de cada docente sobre possíveis práticas de Dança existentes na escola previamente à sua chegada, sejam elas de caráter formal, desenvolvidas como parte da disciplina de Arte, ou como recurso didático à aprendizagem de conhecimentos de outras áreas, sejam como atividades de cunho informal, relacionadas a eventos do calendário escolar; de tomar conhecimento das impressões das docentes em relação às expectativas das escolas (direção, estudantes e seus familiares, ou responsáveis) frente à perspectiva de inserção do

ensino de Dança no seu contexto; e de avaliar os reflexos dessas expectativas no planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas em Dança a serem implementadas nos diferentes contextos escolares.

Como estratégia ao delineamento final das questões do roteiro semiestruturado, realizei uma entrevista piloto, na qual pude experimentar os meus questionamentos, vivenciar e observar como seria a produção de dados e o diálogo com as colaboradoras da pesquisa, aprimorando o instrumento, com uns poucos ajustes.

Abaixo o roteiro semiestruturado norteador da primeira parte das entrevistas:

### **Roteiro semiestruturado - 1º Parte das Entrevistas**

#### **Etapas:**

**I Conversa introdutória** para elucidar detalhes sobre a pesquisa: solicitação de autorização para a gravação da entrevista e a divulgação de conteúdo (o compromisso de utilização do material somente após a autorização prévia da colaboradora, mediante acesso ao texto transcrito, antes da publicação); solicitação à colaboradora que se apresente, enfocando aspectos como: formação, atuação, as experiências docentes, artísticas e pessoais anteriores e atuais e outras informações que considerar importante;

#### **II Questões norteadoras da entrevista:**

Logo depois que você foi nomeada, como foram os processos de posse do cargo de docente em Dança? Como foi o seu encaminhamento (por parte da SMED) para a (s) escola (s) em que você atua no momento? (Questões sobre o coletivo criado para a mobilização para pressionar a prefeitura às nomeações);

Como foram os seus primeiros contatos com a(s) escola(s) e equipe(s) diretiva(s)? Primeiras orientações e o acolhimento por parte dos colegas professores? \*Participações em reuniões, entre outros;

Nesses primeiros meses, como a Dança foi inserida na grade curricular da(s) sua(s) escola(s)?

Em relação às aulas/atividades como ficou organizada sua carga horária neste momento (turmas que atende, aulas por semana ou atividades por semana)?

Neste contexto da pandemia, como você atende suas turmas? Aulas síncronas, assíncronas ou já modo presencial ou híbrido?

De modo geral, comente a respeito da organização das suas aulas de Dança?

Como foram os primeiros contatos com seus alunos? E as primeiras aulas de Dança? Você teve contato com os responsáveis (pais ou familiares) pelos alunos?

Você tem conhecimento sobre se já havia algum tipo de ensino de Dança, formal ou não-formal, na(s) escola(s)?

Que impressões você teve sobre as expectativas da(s) escola(s) (direção, pais, alunos) em relação ao ensino de Dança que será ou está sendo proposto?

Por fim, você gostaria de acrescentar mais alguma informação ou observação que consideras importante?

**III Finalização da entrevista** (se necessário) como uma pergunta “aberta” referente à questão norteadora da pesquisa, tal seja: você pode comentar, de modo geral, como a Dança foi/está sendo inserida no contexto da(s) escola(s) de sua atuação?

O roteiro semiestruturado forneceu a base para o primeiro momento das conversas com as colaboradoras, ainda que a abordagem dos tópicos não tenha sido desenvolvida propriamente na ordem estabelecida, e nem demandado a formulação de todas as questões, visto que, no decorrer das narrativas das professoras, alguns pontos já puderam ser mencionados antes dos questionamentos de forma espontânea, sem que a pesquisadora necessitasse interrogar a respeito.

Como seguimento do trabalho, posteriormente ao Exame de Qualificação da dissertação (ocorrido no dia 05 de maio de 2022), passei a organizar os procedimentos da segunda parte das entrevistas, construindo um segundo roteiro semiestruturado, novamente com questões pré-definidas a serem abordadas no decorrer do diálogo com as colaboradoras. Desta forma, elaborei um roteiro para segunda etapa a partir das importantes contribuições e reflexões da banca de avaliação, que me incentivou a manter o foco da pesquisa na inserção das professoras e na relação com as escolas após a entrada do ensino de Dança nesses contextos.

Assim, as perguntas que compõem esse documento têm por objetivo principal instigar as colaboradoras a relatar suas experiências no decorrer de quase um ano de trabalho docente, considerando as mudanças que ocorreram entre a chegada, o início e a continuidade do trabalho com ensino de Dança, as resistências,

negociações e conquistas, de modo a compreender o andamento dos processos de apropriação da Dança no ambiente escolar no contexto de Pelotas.

O roteiro para essa etapa da pesquisa previu uma conversa introdutória e dois blocos de perguntas, compondo dois momentos principais: o primeiro bloco foi constituído por questões gerais para todas professoras colaboradoras; e o segundo considerou especificidades de cada colaboradora, envolvendo questões particulares, levantadas a partir dos diferentes contextos de inserção relatados na primeira etapa de entrevistas.

Deste modo, o primeiro momento, composto por seis questões gerais, formuladas a todas docentes, teve como foco os modos de apropriação do espaço da escola pela Dança e a inserção desta como disciplina na grade curricular após esse um ano de trabalho, considerando as mudanças ou adaptações ocorridas a partir da volta ao presencial, as resistências, negociações e conquistas referentes ao ensino de Dança nesses espaços. Também esse bloco de questões buscou-se identificar estratégias pedagógicas e alternativas das docentes para a elaboração das aulas e para o desenvolvimento dos saberes da Dança; a influência e a efetiva utilização do Documento Orientador Municipal (DOM) no planejamento das aulas; e os demais aspectos levados em conta pelas docentes nas suas propostas pedagógicas, dentre eles as possibilidades e os limites impostos pelo meio escolar em geral, referentes ao que é desenvolvido e proposto em sala de aula. Nesse sentido, foram considerados aspectos relativos à estrutura física das instituições, com foco nos espaços, recursos e materiais disponíveis para o ensino de Dança.

No segundo momento das entrevistas, pautado por perguntas específicas ao contexto de atuação de cada uma das docentes, buscou-se retomar as questões de forma a considerar aspectos particulares dos processos de inserção evidenciados no primeiro bloco de questões. Uma primeira diferenciação observada entre as realidades escolares investigadas diz respeito à maneira de como se dá a inserção do ensino de Dança: na forma de projetos, oferecidos no turno inverso às atividades de classe, ou seja, como atividade extraclasse; e como componente curricular, que, no contexto das escolas de Turno Integral, no qual a disciplina de Dança é possibilitada pela ampliação da grade curricular, a disciplina de Dança é caracterizada pela SMED como “atividade articulada”, ou seja, como componente curricular externo ao núcleo comum das disciplinas da escola. Uma segunda

diferenciação diz respeito à etapa da seriação em que as propostas de ensino de Dança se desenvolvem, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, pois, até então, as escolas investigadas que inseriram a dança no Anos Finais foram as que oferecem ensino integral e projeto extraclasse.

No que se refere às propostas de inserção da Dança na realidade escolar como projeto de turno inverso, busquei identificar como as docentes lidaram com as demandas da escola mencionadas na primeira entrevista, de realização apresentações e construção de coreografias, por exemplo; e como elas compreenderam as expectativas da direção acerca das propostas trabalho da professora de Dança, em relação às atividades eventuais ou processuais envolvendo a Dança na escola até então.

Já, no que se refere à inserção da Dança como disciplina na grade curricular, no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais, interessou saber das professoras entrevistadas, de que forma a Dança, como componente curricular obrigatório, vem sendo recebida e assimilada pelos estudantes e pela comunidade escolar em geral; ao passo que, no contexto das escolas de Turno Integral, além de evidenciar a compreensão das professoras a respeito da recepção da disciplina de Dança por parte dos alunos e da comunidade escolar, busquei identificar aspectos específicos da inserção da Dança como “atividade articulada”, bem como possíveis diferenciações relacionadas à essa caracterização.

A seguir, apresento o roteiro semiestruturado norteador da segunda parte das entrevistas:

#### **Roteiro semiestruturado - 2º Parte das Entrevistas**

##### **Etapas:**

**Momento I:** Conversa introdutória para elucidar detalhes sobre o foco desta segunda etapa da pesquisa; solicitação de autorização para a gravação da entrevista e a divulgação de conteúdo (o compromisso de utilização do material somente após a autorização prévia da colaboradora, mediante acesso ao texto transcrito, antes da publicação);

##### **Momento II: Referente a questões gerais para todas professoras colaboradoras**

Com relação à apropriação do espaço da Dança na escola, como esta é inserida na grade curricular da(s) sua(s) escola(s), após esse um ano de trabalho docente? Houve mudanças ou adaptações a partir da volta ao presencial?

Durante esse período, quais foram suas ações para a elaboração das suas aulas, ou seja, estratégias e inventividades pedagógicas para desenvolver os saberes da Dança (conteúdos)? O que foi levado em conta?

Houve mais aberturas e possibilidades ou dificuldades e limites nesse sentido? Quais? (Relação com os alunos, pais e equipe diretiva)

Em relação à estrutura física da escola, quais espaços disponíveis para que o ensino de Dança aconteça? Existem recursos materiais e didáticos para o ensino de Dança? Quais?

Qual a influência do Documento Orientador Municipal (DOM) no seu planejamento?

Finalizando: Até o momento, quais os maiores desafios enfrentados nesse um ano de inserção da Dança na(s) sua(s) escola(s)? E quais conquistas? Nessa perspectiva, o que você considera importante para negociar/aliar-se com a(s) escola(s)?

**Momento III - Específico para cada colaboradora:** Questões que abordem tópicos específicos levantados a partir dos diferentes contextos de inserção:

**Juliana Coelho e Cleyce Colins – Inseridas como Projeto de Turno Inverso**

– A partir da realidade da Dança ter sido inserida na sua escola como projeto de turno inverso ou atividades extraclasse, como você “encarou” as questões referente às demandas que mencionou anteriormente (na primeira entrevista), por exemplo: apresentações, trabalho com repertório, construção de coreografias, entre outros?

– Pontos sobre como as expectativas da direção com o trabalho da nova professora em relação com trabalhos anteriores de Dança desenvolvidos na escola: Você acha que essa aparente resistência da escola com o novo ensino de Dança tem mais a ver com não querer o trabalho de uma nova professora ou de não conhecer esse trabalho? Teria a ver com sair de um lugar que já era confortável para a escola ou não?

**Jaciara Jorge e Beliza Rocha - Educação Infantil e Anos Iniciais**

– Conforme a entrevista anterior, a Dança nas suas escolas tinha sido inserida como disciplina na Educação Infantil e Anos Iniciais. Na sua percepção, de que forma a comunidade escolar, em geral (gestão escolar, alunos e seus responsáveis), se manifesta em relação à inserção da Dança como componente curricular obrigatório?

**Taís Prestes e Alice Braz - Escolas de Turno Integral**

– Conforme a entrevista anterior, a Dança nas suas escolas tinha sido inserida como disciplina no contexto das escolas de Turno Integral. Na sua percepção, de que forma a comunidade escolar, em geral (gestão escolar, alunos e seus responsáveis), se manifesta

em relação à inserção da Dança como componente curricular obrigatório?

– Você percebe alguma diferenciação ou outro aspecto importante no que tange a Dança ser tratada como “ Atividade articulada” como coloca a SMED?

Assim, conforme o andamento de cada etapa das entrevistas, e dependendo da forma de como cada colaboradora compartilhava experiências relacionadas a cada momento, algumas questões foram naturalmente contempladas, demandando diversificadas adaptações e reorganizações dos roteiros, o que permitiu outros desdobramentos a partir dos tópicos e blocos listados, resultando em conversas fluidas e identificações entre as experiências da entrevistadora e das docentes colaboradoras.

Por fim, destaco que construção e utilização de dois roteiros semiestruturados para dois momentos distintos de entrevistas permitiu que se configurasse uma abordagem longitudinal das questões, possibilitando a produção de dados e registros sobre as formas de como a inserção do ensino de Dança nessas escolas se processam em um determinado tempo, considerando seus desdobramentos e adaptações.

### **3.3 Puxando o fio da conversa**

Nesta seção do texto, em que descrevo brevemente os primeiros momentos dos encontros com as colaboradoras, com as quais já tinha alguma relação, ou proximidade, tomo a liberdade de me referir a elas pelos seus primeiros nomes. Como mencionei anteriormente, esses momentos iniciais, tanto da primeira, como da segunda etapa de entrevistas, realizados sem o recurso da gravação em áudio, e que duraram, cada um, em torno de 15 a 20 minutos, oportunizaram conversas descontraídas sobre situações gerais e circunstâncias individuais de vida, sobre mudanças, conquistas e incertezas que permeiam nosso dia a dia.

Juliana Coelho foi minha primeira entrevistada, escolhida para conceder a entrevista piloto que, principalmente pelo motivo de sua gravidez, foi realizada um pouco antes das demais entrevistas, com o objetivo de testar o roteiro para, se necessário, fazer os últimos ajustes. Nosso encontro ocorreu num início de tarde, e

assim que começamos a conversa, Juliana tratou de se desculpar pela sonolência que a acomete no horário após o almoço, muito em virtude dos seus oito meses de gestação. Conversamos sobre trivialidades do cotidiano na pandemia e rimos um pouco, comentando que, apesar do distanciamento social vivido em 2020, nos víamos quase toda semana através dos encontros virtuais do *Projeto Pedagogias Possíveis*, nos quais trocamos muito saberes com outras docentes e pesquisadoras.

Das seis entrevistadas, considero Juliana a que tenho mais proximidade. Nos conhecemos quando eu ainda dançava na Cia de Dança Afro Daniel Amaro, no entanto, logo após seu ingresso, eu estava deixando a Companhia. Além disso, tivemos uma trajetória de formação muito parecida, que começa na área de Educação Física, na qual ambas iniciamos nossas carreiras docentes, e nos encontramos novamente, no Curso de Dança, onde tivemos a grata possibilidade de dividir o palco em uma montagem de espetáculo intitulada *YIÁ*<sup>60</sup>, e de vivenciar outros tantos momentos de aprendizados juntas.

Durante os quase vinte minutos do nosso encontro, colocamos alguns assuntos em dia. Juliana me contou sobre sua nova moradia, sobre a experiência de ser “mamãe de primeira viagem” e como a maternidade mexe um tanto com a sensibilidade. Desabafou um pouco sobre o fato de ter que lidar com todas essas mudanças juntamente com a nova experiência na sua trajetória profissional, e sobre seu afastamento do trabalho mediante atestado médico, em virtude da gestação, porém anterior à sua licença-maternidade, deixando-a um pouco chateada, por ter apenas dois meses de atuação como professora de Dança na nova escola. Antes de iniciar a entrevista, também compartilhei com Juliana minhas angústias sobre as atividades do Ensino Remoto de como, às vezes, é difícil chegar até esses alunos; e contei-lhe do meu afastamento da área de Educação Física, que, para mim, significava uma libertação. Ao contrário de mim, Juliana manteve-se interessada pelo campo da Educação Física, ao qual dedica uma parte de sua carga horária de trabalho e no qual pretende seguir enquanto puder.

Em nosso segundo encontro, Gael está com alguns meses de idade e não dispensa a atenção da mamãe novata. Antes da entrevista, eu e Juliana

---

<sup>60</sup> Espetáculo de Dança *YIÁ*, com direção de Caroline Ribeiro Paz e com orientação de Thiago Amorim, vinculado à disciplina de Montagem de Espetáculo II, do Curso de Dança – Licenciatura/UFPel.

conversamos sobre sua volta ao ensino presencial, após a licença maternidade, sobre a organização dos seus horários, para conseguir gerenciar a vida com a chegada do seu primeiro filho. Juliana conta que deixou de dar aulas na escola particular, com a qual tinha vínculo anteriormente, e reflete sobre a sua forma atual de compreender a “qualidade de tempo”, ou seja, dedicando mais tempo para “viver” efetivamente, percepções que se ampliaram pelo fato de ter se tornado mãe. Durante toda a entrevista, Gael exigiu bastante atenção, o que levou Juliana a se desdobrar entre suas falas e o entretenimento do bebê, que se mostrava incomodado com a divisão da atenção materna. Após a entrevista, conversamos um pouco mais sobre nossas observações de como as escolas estão com diversas demandas diferenciadas nessa volta ao ensino presencial, desde a modificação das avaliações e a constante falta de professores por diversos motivos (não apenas em função da COVID, mas de outras questões psicológicas e emocionais da pós-pandemia). Em nossa breve conversa, dialogamos sobre nossas percepções, de que a comunidade escolar ainda não tivera tempo para muitos questionamentos sobre o ensino de Dança na escola. Entre outras questões, ao final, Juliana comenta que, nessa volta ao presencial um tanto tumultuada, tem observado que, de modo geral, a escola não está tão preocupada com “o que” a professora de Dança desenvolve nas suas propostas, ou “como” as desenvolve, o que, com o passar do tempo, lhe parece uma conquista de liberdade e autonomia.

Minha segunda entrevista foi com Jaciara Jorge e, para marcarmos nosso encontro, tivemos que dispor de um horário no turno da noite, pois, no momento, ela estava com 60 horas divididas entre as escolas que leciona a disciplina de Arte e Dança, dentre outras atividades com as quais se envolve. Nos primeiros momentos da nossa conversa, comentei com ela que esses encontros, para além dos objetivos da pesquisa, estavam me proporcionando rever colegas que há algum tempo não encontrava.

Jaciara e eu nos conhecemos na graduação e, de forma mais aproximada, quando ela assumiu como professora substituta do curso de Dança-Licenciatura da UFPel. Na época, entre 2016 e 2018, fui sua aluna na disciplina de Pedagogia da Dança II, na qual tive a possibilidade de retomar e aprofundar questões relacionadas as políticas educacionais, estudando alguns documentos normativos como os PCNs e a BNCC. Nessas aulas, Jaciara proporcionava discussões sobre o ensino de

Arte/Dança na escola, compartilhando suas experiências ocorridas nos espaços escolares que já atuava de maneira prática e realista, o que propiciava uma troca de saberes e fazeres docentes com a turma.

No início da nossa conversa, desabafamos um pouco sobre o momento atual, de Ensino Remoto: comentamos sobre os tantos desdobramentos da função docente para dar conta de todas as atividades, sobre a sensação que o dia passa voando entre planejamentos, preenchimentos de planilhas de atividades, postagens das aulas e reuniões pedagógicas. Trocamos ideias também sobre o fato de, vez por outra, termos que assumir mais horas de trabalho, em função da precariedade dos salários dos professores da Educação Básica e do crescente descompasso financeiro em relação às nossas necessidades básicas, e refletimos sobre as dificuldades de ponderar e fazer escolhas, no momento certo, abrindo mão de algumas funções para prevenção da saúde.

Um pouco antes de iniciar a entrevista, Jaci mencionou o seu envolvimento em questões políticas que cercam o longo processo de chamamento dos professores aprovados no Concurso de 2019, pela Prefeitura de Pelotas. Segundo ela, o fato de que alguns professores de Dança e de Teatro ainda aguardarem nomeação tem demandado esforços do coletivo (grupo de professoras (es) das duas subáreas) liderado por ela e por um colega da área de Teatro, que segue “fazendo pressão” para que todos os aprovados sejam chamados. Tendo conhecimento do interesse da minha pesquisa pelas questões que envolvem o mencionado concurso, Jaci concluiu o assunto colocando à minha disposição toda documentação referente aos apoios e pedidos do coletivo junto à SMED e à Câmara de Vereadores de Pelotas.

Na segunda etapa das entrevistas encontro novamente com Jaciara no início da noite, único horário disponível da professora, pois não houve alteração na sua carga horária de 60 horas semanais de trabalho. Logo que abro a reunião, encontro Jaci com trancinhas nos cabelos, resquícios da sua caracterização para a Festa Junina da escola, sobre o que ela comenta: “a gente questiona as festinhas, mas a gente gosta”. Rimos muito das nossas contradições que, afinal de contas, são problematizações importantes, mas que nem por isso, nos afastam das memórias afetivas e de lazer desses momentos simbólicos que fazem parte do cotidiano da escola. Demonstrando seu apreço, Jaciara declara, “eu amo Festas Juninas. É uma

das manifestações populares que mais gosto!"; e conta que não teve qualquer pressão por parte das escolas em que atua, para "apresentar algum trabalho", mas que realizou um trabalho em cada turma que leciona, envolvendo experiências corporais com as crianças pequenas sobre "Quadrilha", algo parecido como eu trabalhei com os alunos maiores na minha escola. Antes de começar a reunião, Jaciara me questiona sobre como eu percebo a adaptação das outras professoras e, assim, compartilho com ela que, à princípio, observo que existem mais conquistas do que limitações.

A entrevista com Beliza Rocha realizou-se também no turno da noite, de modo a ajustar-se à rotina da professora, desdobrada em vários trabalhos e diferentes demandas. Logo na abertura da reunião, já nas primeiras palavras que trocamos, Beliza mencionou sua ansiedade e entusiasmo pelo seu trabalho artístico mais recente, do qual participa como diretora, e que estava prestes a estreiar nas plataformas digitais: o documentário *Tierra y Sangre*, um desdobramento do espetáculo *Entre Lo(r)cas Tramas*<sup>61</sup>, montagem do espetáculo com sua direção no curso de Dança-Licenciatura da UFPel. Assim, nossa breve conversa preliminar foi basicamente norteadada pela minha curiosidade relativa às filmagens do documentário, que já circulavam nas redes sociais, suas locações e como tinha sido a releitura do seu trabalho anterior.

Como a maioria das entrevistadas, conheci Beliza durante a graduação, e apesar de não termos sido colegas, nos aproximamos quando integramos o espetáculo *Quer tomar um café*<sup>62</sup> (2017), do qual ela era dramaturgista, e eu, intérprete-criadora, e, depois, quando, em a seu convite, atuei na montagem do espetáculo *Entre Lo(r)cas Tramas* (2018) dirigida por ela. Assim, na nossa conversa, trocamos um pouco sobre algumas memórias do espetáculo anterior e como ele inspirava o seu trabalho atual. Além disso, falamos brevemente sobre o momento que ela se encontrava, de transição entre o Ensino Remoto e o Ensino Híbrido, que lhe gerava, por um lado, certa insegurança e ansiedade, e, por outro, um entusiasmo

---

<sup>61</sup> O Espetáculo de Dança *Entre Lo(r)cas Tramas* (2018), com direção de Beliza Rocha e orientação de Maria Falkembach, vinculado à disciplina de Montagem de Espetáculo II, do Curso de Dança – Licenciatura/UFPel, é baseada nas mulheres presentes na peça *Bodas de Sangue*, autoria de Federico Garcia Lorca, teve como proposta unir as linguagens do teatro e da dança, num espetáculo de arte contemporânea.

<sup>62</sup> A Montagem de Espetáculo intitulado *Quer tomar um café?* (2017) teve a direção de Jéssica Carvalho com orientação de Débora Allemand.

de, enfim, ter contato presencial com os alunos e com o ambiente escolar em que estava inserida.

O segundo encontro com Beliza, teve uma conversa preliminar um pouco mais breve do que a anterior, envolvendo uma situação vivenciada por nós duas dias antes da entrevista, num final de tarde, quando, depois de um dia inteiro de trabalho, sem um período de descanso, nos encontramos no ônibus, de volta para casa. Rimos muito sobre a caracterização “o que resta da professora de Dança”, que encontramos para caracterizar o nosso “estado físico” naquele momento. Beliza conta que o trabalho com “os pequenos” do maternal, por exemplo, costuma ser especialmente desgastante, devido à atenção constante demandada nessa etapa da seriação, cujas exigências, segundo ela, são para “além da aula de Dança”. No entanto, compartilhamos a ideia de que as crianças menores estão sempre abertas para as propostas, o que tende a enriquecer e facilitar o planejamento das aulas.

Dentre as entrevistadas, Cleyce Colins é aquela com quem eu tive uma convivência mais breve, mas que me despertou uma afinidade imediata. Conheci Cleyce no Curso de Dança e nos aproximamos quando cursamos juntas a disciplina de História e Teoria da Dança IV, voltada para as manifestações culturais e artísticas brasileiras com foco nas danças afro-brasileiras e contemporâneas. Em alguns trabalhos que desenvolvemos juntas nessa disciplina, tivemos uma conexão a partir de nossas experiências que, mesmo um pouco distintas, pois Cleyce é do Maranhão, nos aproximaram para pensar nossas africanidades, o que nos propiciou elaborar um material didático<sup>63</sup> para ser trabalhado nas escolas.

A entrevista com Cleyce realizou-se numa manhã tranquila, sem muitos empecilhos para marcar um horário para nosso encontro, ou reencontro. Ainda que de forma virtual, pudemos matar as saudades, pois não nos encontrávamos há muito tempo, em torno de quatro anos, ou seja, desde a formatura de Cleyce. Conversamos sobre toda a logística que a nomeação no concurso da Prefeitura e a sua vinda para Pelotas envolveram. Segundo ela, entre as poucas escolas disponíveis na sua posse, todas eram em locais distantes na cidade, o que a levou a

---

<sup>63</sup> O livro em quadrinhos *A Zoadá do Engenho de Maromba* é um material digital produzido na disciplina História e Teoria da Dança IV, do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, na época ministrada pela professora Viviane Saballa, que, a partir de uma pesquisa desenvolvida sobre a dança Engenho de Maromba, visava à promoção, valorização e reconhecimento das diferentes culturas espalhadas por todo Brasil.

optar por assumir o cargo numa escola de zona rural. Mesmo com a distância de deslocamento, Cleyce escolheu morar na Praia do Laranjal<sup>64</sup>, bairro próximo à natureza, o que, para mim, não foi nenhuma surpresa, pela relação profunda que Cleyce tem com o meio ambiente, que se reflete na sua concepção de qualidade de vida, de trabalho artístico e de pesquisa.

Brevemente, contei a ela que minha escola também se localiza na zona rural, e que me sinto privilegiada pelo lugar tranquilo e agradável em que se localiza a escola. Além disso, compartilhamos algumas impressões sobre a experiência com o Ensino Remoto. Antes de começarmos com a entrevista, Cleyce me contou que, na sua escola, já havia iniciado o processo de volta às aulas presenciais de forma híbrida, o que lhe exigia uma nova adaptação de horários e protocolos de segurança.

A segunda entrevista com a docente realizou-se também numa manhã fria e, logo no início da conversa, percebo Cleyce mais leve e feliz do que na última vez que a encontrei, quando, no início do ano de 2022, participamos de uma assembleia dos professores municipais, cuja pauta era a reivindicação das alterações no plano de carreira. Naquele encontro, Cleyce se mostrou ainda um pouco angustiada pelos processos lentos do ensino de Dança no ambiente escolar, e com dúvidas em relação à escola como o lugar da sua atuação profissional. Na breve conversa que antecedeu a nossa segunda entrevista, falamos do nosso cotidiano e de como, no decorrer do tempo, a Dança se encaixou na rotina dos nossos alunos. As falas de Cleyce evidenciam, de modo geral, que ela se apropria ativa e afetivamente do espaço escolar: “me sinto reconhecida como parte desse espaço”, diz ela; e eu compartilho com ela a sensação de que, aos poucos, cresce em mim o sentimento de pertencimento ao espaço que atualmente ocupo na escola, o de professora de Dança.

Na minha quinta entrevista, realizada com Taís Prestes, também tivemos que dispor de um tempo no turno da noite, dentre as poucas possibilidades na agenda atribulada da professora, ocupada por diversas funções que ela exerce atualmente, em especial, na escola e em sua nova experiência como professora substituta no curso de Dança-Licenciatura da UFPel. Taís é egressa da graduação da UFPel,

---

<sup>64</sup> A Praia do Laranjal, com seus balneários Santo Antônio, Valverde e Balneário dos Prazeres, é banhada pela Lagoa dos Patos e situa-se na cidade de Pelotas/ RS.

anterior a mim, e, antes da nossa nomeação no concurso da Prefeitura de Pelotas, só nos conhecíamos em virtude do projeto de extensão Tatá – Núcleo de Dança-Teatro. Na época em que eu participei do projeto, Taís era ex-integrante, mas visitava o grupo eventualmente, para assistir algum ensaio ou prestar algum auxílio. Somente nos aproximamos, de fato, no decorrer do processo de posse do Concurso, ou seja, no início de 2020, quando os docentes nomeados em Dança e Teatro foram direcionados as Escolas de Turno Integral de Pelotas, o que se deu um pouco antes das medidas de isolamento e distanciamento social em virtude da pandemia adotadas a partir de meados de março de 2020.

Logo no início da nossa conversa, trocamos algumas impressões sobre o trabalho desenvolvido no ano letivo de 2020, e sobre como estávamos lidando ainda com o Ensino Remoto, principalmente, com as demandas burocráticas de cada escola. Antes de iniciar a entrevista, Taís me questionou sobre como estavam sendo exigidos esses documentos mais relativos às avaliações na minha escola – como as fichas de atividades devolutivas, relatórios trimestrais e pareceres de alunos – pois ela percebia que havia diferenças em algumas construções desses documentos e, em relação a isso, debatemos sobre nossas impressões acerca da existência (ou não) da autonomia da escola, que depende muito do contexto e da gestão.

Em nosso segundo momento de entrevista, novamente realizado num período à noite, Taís ainda se encontra envolvida em muitas funções entre o trabalho nas suas duas escolas de Turno Integral, e finalizando sua experiência como professora substituta no curso de Dança da UFPel. Pelo adiantado da hora, nossa conversa inicial foi bastante sucinta: Taís refere-se às importantes aprendizagens possibilitadas na sua experiência como professora do curso de Dança, considerada por ela muito gratificante, especialmente pela renovação que trouxe ao planejamento das suas aulas de Dança nas escolas; e, em tom de desabafo, posiciona-se criticamente em relação a grande quantidade de demandas burocráticas das escolas de Educação Básica, que, por vezes, excede as demandas de uma instituição de Ensino Superior. A docente reflete sobre a falta de sentido de algumas dessas demandas, que se multiplicaram no decorrer da pandemia, e aponta, como exemplo, a forma ultrapassada de elaboração dos diários de classe, ainda sujeita a modelos tradicionais e a desejar um sistema de informatização que facilite a inserção e o compartilhamento de dados.

Por fim, a última entrevista, com a docente Alice Braz, ocorreu num final de tarde, horário mais propício a ela, ainda que tivesse que se dividir entre a nossa conversa e as necessidades dos dois filhos, Emílio e Aurora. Na abertura da reunião, Alice comentou, em tom de brincadeira: “só assim para nos vermos!”. Entre comentários e risos sobre as situações cotidianas inusitadas que a pandemia nos impõe, Alice já foi se desculpando, caso precisasse atender as crianças, algo que, durante a entrevista, aconteceu algumas vezes.

Alice e eu tivemos um breve contato anterior à nossa formação na graduação em Dança, em função da sua mãe, professora de língua Portuguesa, de quem eu fui colega na E.M.E.F. Ferreira Vianna. Alguns anos depois, nos reencontramos na graduação e estreitamos os laços de parceria e amizade, na construção de um trabalho intitulado (*EN*) *QUADRADO*<sup>65</sup>, produção artística vinculada à disciplina de Corpo, Espaço e Visualidade no curso Dança-Licenciatura, ministrada pela professora Carmen Hoffmann. A partir desse trabalho mantivemos uma parceria muito afetuosa, pois Alice tem uma forma de se relacionar muito carinhosa e “mãezona” com seus colegas e amigos.

Alice foi uma das últimas professoras a ser nomeada e empossada e, quando fiz o convite para sua participação na pesquisa, demonstrou muito entusiasmo com o tema do trabalho. Assim, ficamos conversando sobre sua escola e sobre a experiência do grupo de professoras(es) que ocupa pela primeira vez, ou melhor, que começa a trabalhar em um ambiente escolar recentemente construído e inaugurado, como é o caso da escola da Alice, finalizada em 2020. No momento, Alice se encontrava muito encantada pela estrutura física da escola e motivada com o início da carreira docente, pois a escola pública sempre foi um lugar que ela imaginava ocupar. Antes de iniciar a entrevista, Alice me relatou que, ao ser inserida no ambiente escolar, já foi introduzida no modo híbrido de ensino, pois o processo de volta às aulas presenciais havia iniciado.

Na segunda entrevista realizada com Alice, a conversa inicial foi breve, mas desde as suas primeiras falas, já foi possível observar uma certa ansiedade e incerteza sobre a sua forma de ministrar a aula de Dança e sobre “o tipo” de

---

<sup>65</sup> Esta proposta teve como objetivo apresentar o diálogo dos corpos com o espaço “Quadrado” (local de convívio social, antigo atracadouro localizado na zona portuária da cidade de Pelotas), utilizando como abordagem de pesquisa o cinema de animação, a dança, o teatro e as artes visuais, entendendo a importância da conexão dos diferentes campos e dos processos artísticos em comum.

professora que considera ser. Alice conta que, a princípio, parece que tudo está indo bem, mas sempre tem dúvida se está fazendo do “jeito certo”, como ela diz: “será que sou uma boa professora de Dança?!” O desabafo de Alice sobre essas dúvidas e incertezas levou-me a recordar o início da minha carreira docente na Educação Básica, vinculada à área de Educação Física, quando as minhas propostas tendiam a enfatizar a busca dos resultados por parte dos estudantes, sem considerar o tempo necessário ao desenvolvimento de cada processo. Assim, compartilho com Alice minhas memórias de professora novata e de como fui entendendo que é no caminho de atuação docente na escola que vamos nos tornando professoras. E que essa construção é um processo contínuo...

Ao finalizar as conversas e entrevistas, me senti agradecida e feliz por compartilhar e trocar ideias, impressões e sentimentos com minhas parceiras de profissão sobre espaço que estamos ocupando e, aos poucos, nos apropriando. Mesmo que todas nós apresentemos certa insegurança de sermos “novatas” em cada um dos espaços em que nos inserimos, percebemos, na escuta mútua, que não estamos sozinhas. Ainda que, na escola, a sensação de ser “um peixe fora d’água” custe a ser superada, julgo esse compartilhamento como um alento. Considero um privilégio escutar atentamente as falas das colaboradoras e observar que várias experiências já nos aproximam em relação aos modos de como vivenciamos essa nova jornada e desafio da Dança na escola.

### **3.4 Rascunhos reflexivos**

Neste subcapítulo, descrevo brevemente os procedimentos e tratamentos conferidos aos materiais obtidos ao final de todas as entrevistas, tanto na primeira como na segunda etapa. Como já foi mencionado anteriormente, a partir de gravações de voz adquiridas através do aplicativo do meu próprio telefone celular, pude fazer as transcrições das falas com auxílio de um profissional da área. Com o material de todas as entrevistas em mãos, passei aos procedimentos básicos de leitura, escuta, estudo, observação e aprofundamento das narrativas das professoras.

Desta maneira, considerando que uma parte significativa do material obtido fora transcrita por outra pessoa, meu primeiro movimento ou forma de manuseá-lo foi a verificação das transcrições, na intenção de conferir a sua fidelidade em relação às falas dos áudios. Assim, ouvi cada áudio na íntegra com a transcrição à frente, operando os ajustes necessários.

Após essas verificações básicas, passei a elaborar um processo próprio de “escutatória” do material, voltando às transcrições por blocos de assuntos, na busca de levantar possíveis categorias à reflexão sobre os dados. No primeiro momento desse processo, foquei a minha atenção nas formas de como as colaboradoras se apresentaram – o que escolheram contar e como se referiram às suas formações e atuações docentes e artísticas –, de modo a elaborar perfis fieis, que evidenciassem aspectos que as impulsionaram a falarem de si mesmas. Realizei este processo de retornar aos áudios a cada bloco de questões/tópicos de assuntos sobre o qual me propunha a sondar mais atentamente.

Importante destacar que esse procedimento de retomada minuciosa do material escrito concomitantemente à escuta das gravações de voz tem por base as indicações de Kaufmann (2013), no capítulo *A fabricação da teoria*, referente à investigação do material de uma entrevista. Entre diversas questões que o autor sugere aos pesquisadores, em especial aos principiantes, julguei mais relevante a indicação de que se deve dar atenção às gravações, escutando-as quantas vezes for necessário, observando os momentos em que o entrevistado demonstra mais intensidade na sua fala, buscando indícios de uma possível verdade a partir da espontaneidade impregnada na oralidade.

Kaufmann (2013) incentiva a busca de um aprofundamento nos dados, que possibilita ao pesquisador investigar os sentidos de uma simples frase a partir da realidade do informante. Com isso, o autor considera que “o texto escrito, ainda que redutor em relação ao material original, pode constituir um bom material de base”, mas que é a oralidade que “permite uma imersão íntima, um contato à flor da pele com a história de vida” (KAUFMANN, 2013, p. 124), isto é, que permite uma maior aproximação com a realidade do entrevistado.

Nessa perspectiva, iniciei o manuseio das transcrições das entrevistas juntamente com os áudios, observando timbres e nuances das vozes, intensidades, velocidades na emissão das falas, atenta a tudo que me sugerisse a



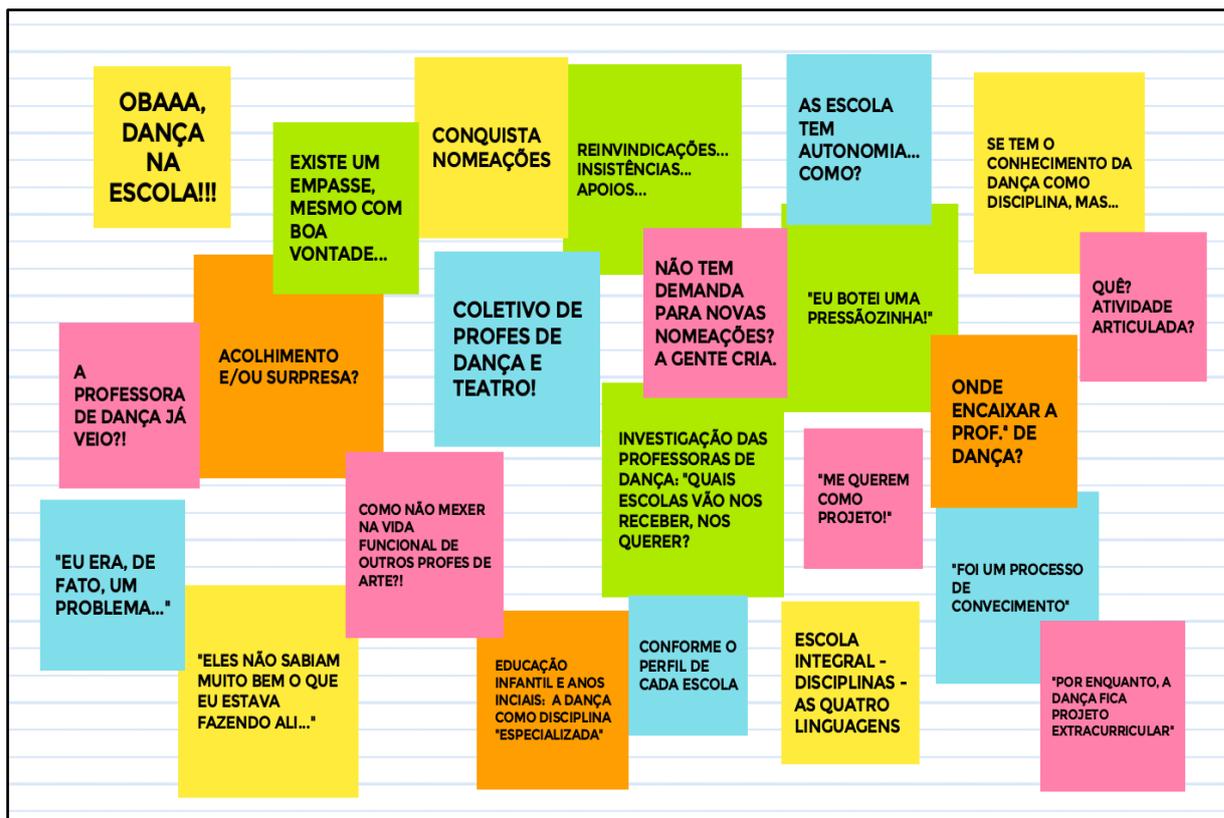


Figura 16: Resumo de rascunhos da primeira etapa das entrevistas

Os rascunhos gráficos produzidos aproximam-se de mapas conceituais de noções apresentadas, expressões e frases intencionais, formando um “emaranhado” de ideias compartilhadas em cada tópico/bloco de perguntas das entrevistas. Utilizei-me da estratégia de retornar à escuta dos áudios com foco em determinado assunto, e, depois, de tornar a ouvi-los, observando outro ponto, e assim por diante, na busca de uma possível categorização dos dados produzidos na primeira e segunda etapa das entrevistas.

No capítulo que se segue reflito sobre as temáticas emergentes das narrativas das colaboradoras, organizadas em dois tópicos, referentes a cada uma das etapas das entrevistas: as reflexões decorrentes do primeiro momento de entrevistas, sobre aspectos iniciais das ações que envolveram o ingresso das docentes nas escolas para as quais foram designadas; e as reflexões emergentes do segundo momento das entrevistas, acerca dos processos de apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial, considerando os principais aspectos levantados ao longo do trabalho de campo, de forma articulada a referenciais contemporâneos do campo da Dança na Escola.

## 4 PROCESSOS DE INSERÇÃO DA DANÇA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PELOTAS/RS



Este capítulo é dedicado à reflexão sobre o material produzido, desenvolvida conforme os delineamentos e através dos instrumentos metodológicos detalhados no capítulo anterior, que me encaminham ao objetivo principal da minha pesquisa, tal seja: investigar o processo de ingresso das professoras de Dança, bem como a inserção da disciplina de Dança, no cotidiano e no currículo nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS.

Nessa intenção, reflito sobre diversos desdobramentos desse processo, do qual participo ativamente, sob a perspectiva de colegas professoras, colaboradoras diretamente relacionadas às experiências de incursão do ensino de Dança em algumas instituições de Educação Básica de Pelotas/RS, de modo a evidenciar assuntos e aspectos emergentes das narrativas.

Conforme as temáticas evidenciadas nas conversas da primeira e segunda etapa das entrevistas, desenvolvi e organizei uma categorização que me permitiu apresentar os principais tópicos de reflexão em dois subcapítulos. O primeiro, nomeado *Das lutas e chegadas, ao início da atuação docente*, abrange aspectos iniciais das ações que envolveram o ingresso das docentes nas escolas, levando em conta suas experiências desde os seus encaminhamentos às instituições, até seus primeiros contatos, interações e primeiras aulas com as turmas que lhes foram designadas, ainda no período de Ensino Remoto. O segundo subcapítulo, nomeado *Da apropriação efetiva do espaço escolar*, apresenta reflexões decorrentes das narrativas do segundo momento das entrevistas, referentes aos processos de apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial, considerando as mudanças e adaptações que ocorreram nos diferentes contextos, com suas especificidades.

A elaboração desses tópicos emergentes das narrativas deu-se no diálogo com referenciais teóricos fundamentais às minhas concepções sobre o ensino da Dança no ambiente escolar, e que foram determinantes ao delineamento das minhas questões de pesquisa e à formulação dos roteiros das entrevistas realizadas.

## **4.1 Das lutas e chegadas, ao início da atuação docente**

Neste primeiro subcapítulo enfoco as elaborações correspondentes à primeira etapa das entrevistas, que abrangem quatro temáticas levantadas na interação com as narrativas das docentes entrevistadas, no que se refere aos seus processos iniciais de inserção no ambiente escolar, desde os seus encaminhamentos às escolas, primeiras interações e primeiras aulas com as turmas ainda no período de Ensino Remoto.

### **4.1.1 Ações políticas prévias**

O primeiro aspecto que escolho focar diz respeito às ações de natureza política anteriores à chegada das professoras colaboradoras da pesquisa às escolas de Educação Básica de Pelotas/RS para as quais elas foram designadas, o que envolveu articulações e pressões políticas realizadas pela categoria de docentes de Artes Cênicas do Município, isto é, por um coletivo de professoras(es) de Dança e Teatro que se mobilizou para reivindicar suas nomeações.

Tal temática referente às ações políticas prévias às nomeações das professoras que foram inseridas em 2021 foi levantada a partir de conteúdos das narrativas da professora colaboradora Jaciara Jorge, relacionados ao movimento liderado por ela e por um colega, professor da área de Teatro, em favor de novas nomeações dos docentes de Dança e Teatro aprovados no concurso.

A exemplo do movimento já mencionado no capítulo 2, iniciado por um coletivo de docentes, discentes e egressos do Curso de Dança da UFPel, que solicitava aos órgãos competentes vagas específicas para Dança no concurso de 2019, bem como a adequação dos conteúdos programáticos das provas a esse perfil, verificou-se a necessidade urgente de, novamente, unir forças e, como relata Jorge (2021) “agir em várias frentes” para pressionar a Prefeitura Municipal a fazer novas nomeações. A urgência de uma nova articulação coletiva, reunindo as(os) aprovadas(os) de Dança e Teatro que ainda não haviam sido chamadas(os), ocorre devido ao fato de que, até aquele momento, haviam sido nomeados 30 professoras(es) de Artes Visuais, 2 de Dança, 2 de Teatro e 6 de Música,

configurando uma expressiva desigualdade entre as linguagens artísticas inseridas nas escolas municipais.

Conforme Souza (2017), essa disparidade de reconhecimento entre as linguagens artísticas é constantemente observada, seja pelas escassas possibilidades de abertura de concursos públicos específicos, seja pela falta de equidade nos processos de inserção dos docentes da área da Dança, gerando embates e ações em prol do reconhecimento da Dança como área de conhecimento. Para a autora

O momento de transição e consolidação dessa nova posição identitária: professor de Arte/ Dança, explicita as disputas e desavenças entre áreas de conhecimento que até então não aconteciam. Mas esse processo não é contínuo: está sujeito a descontinuidades e rupturas, que devem ser observadas e vigiadas constantemente [...] (SOUZA, 2017, p. 5).

Essa noção identitária apontada pela autora impulsiona a constante vigília dos licenciados em Dança nos processos de inserção da Dança como área de conhecimento na escola. A entrevistada Jorge, quando indagada sobre os processos de mobilização do coletivo de professoras(es), discorreu sobre o momento que antecedeu o direcionamento das docentes às instituições escolares. Segundo ela, a primeira ação do coletivo foi pedir apoio a diversas instituições e entidades educacionais e culturais:

[...] a gente atuou em várias frentes. Então a gente encaminhou o documento da SMED, entramos em contato com todas as instituições de educação, de pesquisa e de arte, todas as instituições que a gente tinha contato. Então, assim, a gente encaminhou pedido de apoio à nossa causa para as universidades: UFSM, UFPel, UFRGS, encaminhamos para o ANDA - Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – para o SATED, o colegiado setorial, AMASETE...Para um monte de lugar que a gente conhecia, que tinha contato, que conhecia alguém que pudesse dar essa força para gente, em apoio ao nosso movimento para que nomeassem os professores de Teatro e Dança (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Com o objetivo de solicitar esclarecimentos sobre a disparidade nas nomeações das(os) professoras(es) de Arte e exigir a nomeação dos aprovados em Dança e Teatro, de forma a equilibrar as diferentes áreas artísticas, o coletivo elaborou uma Carta Aberta (Anexo C), que foi assinada por todos os seus membros,

e protocolada na SMED, juntamente cartas de apoio (Anexo D) de instituições e demais organizações relacionadas às áreas de Arte, Pesquisa e Educação.

A docente conta que, passados alguns dias do envio da Carta Aberta, sem obter qualquer resposta por parte da SMED, o coletivo resolve enviá-la, em cópia por meio eletrônico, juntamente às cópias das demais cartas e manifestações de apoio, endereçando-as também à Comissão de Educação da Câmara de Vereadores de Pelotas (COMISEDUC); e que as reivindicações do coletivo contaram com apoio da presidente<sup>66</sup> da COMISEDUC, culminando na publicação de mais um edital de nomeação, que nomeou mais quatro professoras de Dança e quatro professores de Teatro.

A entrevistada Jorge, em seus estudos<sup>67</sup> recentes, reflete brevemente sobre esse processo de reivindicações e seu sentimento de estar contribuindo com um momento importante para o campo da Dança em Pelotas, algo que a professora caracteriza como “muito parecido com o movimento dos Arte Educadores nos anos 80”, pelo fato de envolver a articulação por meio de movimentos e manifestações de apoio e de objetivar conquistas geradas por força do coletivo. Nesse sentido, a professora relembra a emoção da conquista coletiva e individual: “Foi tão gratificante ler aquele edital de nomeação. Não somente por estar entre os professores nomeados, mas por ver que o movimento iniciado pelo nosso coletivo deu certo” (JORGE, 2021, p.102).

De acordo com os estudos de Valle (2016), Corrêa e Santos (2019b), essas articulações constituem uma base importantíssima para o fortalecimento da categoria das(os) professoras(es) de Dança, o que, no âmbito do Rio Grande do Sul, é cada vez mais evidente de uns anos para cá, em encontros, seminários e produções acadêmicas que discutem e reivindicam o espaço da Dança na escola. Conforme Corrêa e Santos (2019b), eventos como os *Encontros das graduações em Dança* promovem ações políticas importantes como “produção coletiva de documentos de cunho reivindicatório” e que, conforme as necessidades

---

<sup>66</sup> A atuação da vereadora Fernanda Miranda, presidente da COMISEDUC, em apoio a mobilização do coletivo das(os) docentes de Arte de Pelotas foi de extrema importância para que as solicitações fossem atendidas.

<sup>67</sup> Em 2021, a professora e pesquisadora Jaciara Jorge, defendia sua dissertação de mestrado intitulada *Componente Curricular Arte: Percursos Formativos e Docência em Dança na Escola (2021)*, que através de uma narrativa (auto)biográfica, discute a inserção da Dança no componente curricular Arte referente a sua atuação como professora do Estado do RS.

evidenciadas, são “endereçoas a entidades políticas e a órgãos públicos” (CORRÊA; SANTOS, 2019b, p.37).

Para Valle (2016), o Encontro das Graduações<sup>68</sup>, que ocorre de modo itinerante e que, em 2016, completou sua 5ª edição, possibilita a aproximação das graduações em Dança, promovendo, em especial, “discussões de temáticas relevantes na área da dança propondo, se necessário, ações políticas por meio de manifesto, carta aberta, etc” (VALLE, 2016, p. 23). Um comparativo às articulações do coletivo de Pelotas é a ação política da categoria ocorrida em um desses Encontros, realizado em agosto de 2011, que envolveu a elaboração de cartas abertas que solicitavam ao Governo Estadual a criação de vagas para professoras(es) de Dança na Rede Pública do Rio Grande do Sul. Segundo Corrêa e Santos (2019b),

É possível constatar os efeitos dessas cartas no quadro de vagas docentes aberto pelo Edital do Concurso Público para o Magistério Estadual (Edital 01/2011 SEDUC RS), para concorrência ao cargo de professor do componente curricular Ensino de Arte, no qual consta a menção às quatro formações na área: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; numa perspectiva inédita de contemplar as quatro linguagens artísticas (CORRÊA; SANTOS, 2019b, p. 37).

Tais articulações não só colaboram para fortalecer uma identidade de classe do campo da Dança no RS, mas também motivam outros grupos, em diferentes regiões do país a se mobilizar em defesa dos direitos dos profissionais licenciados em Dança.

Outra questão que Jorge aponta no processo de reivindicação das nomeações está relacionada ao momento que foi solicitado esclarecimentos à SMED e ao Ministério Público sobre o porquê da disparidade na nomeação das professoras(es) das diferentes linguagens artísticas. Em resposta a esse questionamento, a SMED informou que o preenchimento das vagas seria em decorrência dos cargos em vacância, ou seja, que só poderiam chamar essas professoras(es) para os cargos de Arte que entrassem em vacância, em decorrência de aposentadoria, exoneração ou falecimento. No entanto, um dos desafios para as nomeações dos cargos no campo da Dança e do Teatro seria que, na pandemia,

---

<sup>68</sup> Mais informações sobre o Encontro de Graduações acesse em: <http://encontrograduacoes.blogspot/>

existe uma Lei Complementar<sup>69</sup> que estabelece restrições para abertura de novos cargos. A docente destaca que:

[...]Então, para além do déficit que já tinha na prefeitura de novas vagas, elas só surgiam através de vacância. Só que dependia do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ou regulamentos, se tivesse assim no regimento: "professor de Arte" ou "professor de Artes Visuais" teria que fazer essa modificação nesse regimento... que ele fosse mais abrangente. Só que assim, a gente sabe que esse argumento, não cabe tanto, por que o regimento da escola não pode ser superior à orientação nacional, né. Enfim, também tinha uma falta de vontade política, ali, para chamar esses professores (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

A partir do relato da professora é possível observar que a Secretaria tentava justificar as nomeações de professoras(es) de outras áreas artísticas, que, não a Dança e o Teatro, como demandas do currículo de cada escola, ou em cumprimento ao Projeto Político Pedagógico (ou regimento) de cada instituição. No entanto, essa justificativa não se sustentava, pois grande parte das instituições não tinha conhecimento do concurso e das vagas específicas para Dança e Teatro e, tampouco considerava a possibilidade de ter na escola docentes específicos para outros campos da Arte.

Levando em conta as justificativas do poder público referentes à "falta de demanda" das escolas por docentes dos diferentes campos da Arte, o coletivo realizou uma importante movimentação, que iniciou pelo contato com algumas escolas municipais, com o propósito de "criar a demanda" por professoras(es) de Dança e de Teatro. Jorge comenta que essa articulação começou pelas escolas que ela e o outro docente de Teatro já tinham um contato mais aproximado, ou conheciam o diretor(a), ou outra pessoa que poderia fazer essa mediação:

[...] ligamos e entramos em contato com as direções que a gente conhecia. "Olha... teve concurso para Dança. Vocês sabem que vocês podem chamar professor de Dança e de Teatro? A SMED já falou isso?" Então, a gente já tinha contato com esses diretores, e os diretores começaram a pedir (risos)! [...] Por que a gente fez isso, né? Por que a gente recebeu a primeira resposta da SMED dizendo que a demanda tinha que vir das escolas. Então

---

<sup>69</sup> No dia 27 de maio de 2020 foi publicada a Lei Complementar 173/20 (LC 173/20) que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus, prevendo auxílio financeiro para ajudar Estados, Municípios e Distrito Federal (DF) a enfrentarem os efeitos da crise ocasionada pela pandemia da Covid-19, também estabeleceu restrições aos concursos públicos, como a proibição de criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa.

a gente ligou para as escolas para pedir que eles pedissem! (risos) Foi basicamente isso. [...] O que acabou acontecendo é que as escolas que a gente entrou em contato acabaram fazendo essa solicitação, e conforme foi surgindo essas vagas que tinham aberto em função de vacância, a SMED foi nos chamando (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Esses docentes acabaram agindo estrategicamente, de forma educativa junto a algumas instituições, informando-as da possibilidade de ampliar seus quadros docentes com professoras(es) de Dança e Teatro e sensibilizando-as em relação à espera dos profissionais pelas nomeações. Através dessa mobilização, o coletivo consegue, além de agilizar os processos de nomeações, realizar um trabalho pedagógico de conscientização da Dança e do Teatro com áreas de conhecimento na escola.

Ao discutir sobre as iniciativas em busca da consolidação das conquistas no campo da Dança, a autora Souza (2017), reflete sobre a necessidade da persistência constante dos licenciados em Dança, não só de reivindicar a abertura de cursos superiores em Dança e de vagas em concursos públicos, mas, principalmente, de exigir as nomeações dos aprovados na área da Dança. Para a pesquisadora, “parece existir certa militância em prol da construção da Dança enquanto área de conhecimento no Estado, algo que somente as legislações ou eventos isolados não conseguem garantir” (SOUZA, 2017, p. 6).

Ainda, conforme Jorge, as ações políticas do coletivo não cessaram, pois, o objetivo do movimento era pressionar a SMED a nomear todas(os) as(os) aprovadas(os) de Dança e Teatro. Segundo a docente, o coletivo manteve-se vigilante em relação ao processo de nomeação, mediante contatos sistemáticos com a SMED: “uma vez a cada 15 dias a gente entra em contato com a SMED [...] a gente faz esse movimento, ele é contínuo, né. Até que chamem todos...”(JORGE, Entrevista 1, ago.2021).

Deste modo, o movimento do coletivo de docentes de Arte de Pelotas continuou atuando de forma ativa e contínua, garantindo em janeiro de 2023, a nomeação de todas(os) aprovadas(os) no concurso, conforme a tabela abaixo:

Períodos	Nomeações
Janeiro 2020	Duas docentes
Abril 2021	Quatro docentes
Junho 2021	Uma docente
<b>Setembro 2021</b>	<b>Duas docentes (uma não assume)</b>
<b>Março 2022</b>	<b>Dois docentes</b>
<b>Janeiro 2023</b>	<b>Uma docente</b>
<b>Em 2023, todas as 12 professoras(es) tinham sido nomeadas!</b>	

Figura 17: Tabela referente aos períodos das nomeações do concurso EDITAL nº 133/2019 (assinalados em vermelho, constam os períodos e nomeações não incluídos no recorte da pesquisa).

As mobilizações e articulações políticas aqui evidenciadas são consideradas exemplares, na medida em que possibilitam compreender o processo de inserção da Arte na Educação Básica pública na sua complexidade, com seus diferentes agentes, forças e implicações.

#### 4.1.2 Encaminhamentos, inserção e recepção

Em continuidade às conquistas que culminaram na totalidade das nomeações, destaco um segundo aspecto a considerar na reflexão sobre os dados produzidos obtidos, que diz respeito aos processos<sup>70</sup> de inserção vivenciados pelas docentes, desde os momentos que antecedem o ingresso nas realidades e contextos escolares para as quais foram encaminhadas pela Secretária Municipal de Educação, até a efetiva inclusão da Dança na grade curricular dessas instituições. Conforme as narrativas das professoras, esses andamentos de ingresso nas escolas geraram muita ansiedade, receios e expectativas.

A conquista significada pela aprovação em concurso público específico para a vaga de “Professor II Dança” pela perspectiva de ocupação de uma vaga docente

<sup>70</sup> Esse processo refere-se aos andamentos após a nomeação, desde a apresentação das docentes na Secretaria Municipal de Educação, passando por seus registros de lotação, até os seus encaminhamentos às escolas com vaga para a área. A quantidade de escolas disponíveis para receber a docente no momento da nomeação determina a possibilidade, ou não, da docente escolher a escola. A Rede Municipal de Educação de Pelotas compreende escolas de Ensino Fundamental, desde a Educação Infantil até o 9º ano, sendo algumas instituições de contexto específicos, como as Escolas de Educação Infantil e Escolas de Turno Integral; e uma escola de Ensino Médio.

até então inexistente nas escolas de Pelotas/RS, parece ser um dos motivos da apreensão da maior parte das colaboradoras, que relatam os momentos entre a nomeação e o encaminhamento às escolas como de grande anseio e muitos questionamentos. Quais escolas vão querer o ensino de Dança? Como a Dança será integrada ao currículo escolar? Será a Dança compreendida como disciplina, oferecida regularmente no currículo, ou como atividade extraclasse, ofertada em turno inverso às atividades regulares? Questões como essas, expressas nos seus discursos, revelam as incertezas que cercavam aquele momento.

Entre alguns pontos levantados a partir dos relatos das docentes entrevistadas, uma ideia recorrente aparece nas descrições dos impasses vivenciados por elas desde a definição dos seus encargos docente, que refletem dificuldades das escolas no “encaixe da professora de Dança”, e da própria disciplina que ela leciona, dentre as atividades que oferecem. Em meios aos relatos sobre a chegada na escola – que, na verdade, se refere à apresentação a equipe diretiva, pois as escolas ainda se encontravam em Ensino Remoto – as colaboradoras contam terem percebido certa surpresa por parte da direção das escolas, como coloca Coelho:

[...] quando eu fui lá encaminhada para a escola, eles não sabiam que iam receber uma professora de Dança [...] eu vi que elas estavam já fazendo conta de cabeça, dizendo que tinha tantos professores de Arte e que iam ver direitinho como poderiam me encaixar para não prejudicar a carreira funcional de ninguém. Aí tu já fica assim meio... parece que eu tô chegando com um problema assim sabe.... E eu era de fato um problema (risos) (COELHO, Entrevista 1, ago. 2021).

A professora Colins lembra de ter vivenciado experiência semelhante no seu primeiro contato com a escola, quando a própria diretora se manifestou com surpresa em relação à sua chegada:

[...] ela não esperava que ia vir tão rápido a professora de Dança, por que ela disse assim: “eu pedi não faz nem 10 dias e, agora, você já tá aqui”. Então foi uma surpresa para escola, para direção, a minha chegada [...] Elas não sabiam, num primeiro momento e ficaram assim: “tá, mas tipo, e agora, o quê que a gente vai fazer? Tá chegando uma professora nova!” Não sabiam muito bem a questão da Dança como disciplina. Mas desde o primeiro momento elas falaram para mim que elas queriam que eu estivesse como um projeto na escola (COLINS, Entrevista 1, set. 2021).

Conforme as docentes relatam, as equipes diretivas das instituições, de modo geral, tinham conhecimento da possibilidade de serem contempladas com uma professora de Dança, mas pareciam não esperar por isso naquele momento de enfrentamento dos diversos problemas causados pela pandemia, demonstrado aparente dúvida de como integrar o ensino de Dança à grade curricular num contexto de tantas restrições.

De acordo com as narrativas das entrevistadas, as incertezas em relação a como a Dança ocuparia o currículo escolar surgiram num contexto complexo das escolas, e têm como principal motivo a falta de instrução por parte da Secretaria de Educação no que se refere às especificidades e potencialidades da implementação de um novo cargo docente, sobre o qual as escolas, de modo geral, têm pouco conhecimento.

Conforme consta no Edital nº 133/2019, no quadro demonstrativo de cargos, vagas e requisitos do referido concurso, as quatro linguagens artísticas (sinalizadas em amarelo) estão apresentadas não só como vagas específicas, mas como cargos diferentes, conforme publicado abaixo:

10	Professor II Artes Visuais	01 + CR	a) Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Artes Visuais.	20 h
11	Professor II Ciências	01 + CR	a) Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Ciências.	20 h
12	Professor II Dança	01 + CR	a) Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Dança.	20 h
Nº	Cargos Públicos	Vagas e/ou Cadastro Reserva (CR)	Requisitos mínimos exigidos para o cargo na posse	C.H. Semanal
21	Professor II Música	05 + CR	a) Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Música.	20 h
22	Professor II Português	01 + CR	a) Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Letras – Português.	20 h
23	Professor II Sociologia	01 + CR	a) Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Sociologia.	20 h
24	Professor II Teatro	01 + CR	a) Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Teatro.	20 h

Figura 18: Dos cargos e das vagas, EDITAL nº 133/2019.

Pela forma de como os cargos são apresentados no quadro, é possível considerá-los independentes entre si. E a ausência do cargo de Professor II Arte, titulação que até então figurava na grande maioria dos concursos, englobando as vagas das quatro linguagens discriminadas na Lei 13.278/2016, leva a supor a

criação de disciplinas autônomas no currículo escolar, como Dança e Teatro, por exemplo. Nesse sentido, cabe reforçar que se trata de uma configuração até então inédita na Educação Básica de Pelotas, e uma possibilidade ainda incomum na Educação Brasileira como um todo.

Num estudo sobre a incursão dos professores de Dança na Educação Básica desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro, as autoras Batalha e Cruz (2019) refletem sobre o desafio de promover a inserção da Dança na escola:

Encontrar professores com formação superior em dança e que atuem com esta área de conhecimento na escola básica representou uma tarefa difícil. Tal fato pode ser justificado em parte porque ainda são poucos os concursos realizados para docentes com essa formação. O professor de dança que consegue se inserir na educação básica, por meio de concurso público, pode ser visto como um pioneiro, sobretudo, porque quando efetivado ainda encontra dificuldades em ofertar aulas de dança ou por falta de espaço adequado ou pela falta de conhecimento da comunidade escolar do que seja o ensino de dança na educação básica (BATALHA; CRUZ, 2019, p. 1280).

De modo geral, observa-se que os artigos, dissertações e teses encontrados sobre esse tema refletem sobre investigações decorrentes de vivências de professoras de Dança inseridas no componente curricular de Arte. Nesse sentido, autoras como Souza (2015), Corrêa (2018) e Batalha e Cruz (2019) evidenciam, através de narrativas de docentes de Dança à frente da disciplina de Arte, diversos desafios para a implementação do ensino de Dança, com destaque aos embates e pressões enfrentados no seu ofício, em função das expectativas da escola pela chamada abordagem polivalente<sup>71</sup>, ou, mais recorrente ainda, pela imposição de algumas gestões escolares para que os profissionais de Dança desenvolvam conteúdos das Artes Visuais.

---

<sup>71</sup> Embora o termo não se aplique a este trabalho, visto que o Concurso em questão seja específico para o cargo de Professor II Dança, considero importante definir, em linhas gerais, a chamada abordagem polivalente. Conforme Souza (2017), na vigência da LDB 5692/71 instituía-se a polivalência por meio da extinta disciplina de “Educação Artística” na qual o professor de Arte deveria abarcar conteúdos das diferentes linguagens artísticas. Os especialistas da área da Pedagogia das Artes Cênicas (Silveira, 2016) (Corrêa, 2018), apontam que a concepção polivalente deu margem a uma abordagem superficial e fragmentada dos conhecimentos específicos de cada linguagem; e que, apesar dos avanços no ensino das Artes, a polivalência ainda é muito recorrente no contexto da Educação Básica, em virtude da falta de conhecimento ou de interpretações equivocadas ou distorcidas das legislações no âmbito das artes, por parte de gestores educacionais.

O tema “Dança como componente curricular” é explorado pela pesquisadora Débora Allemand<sup>72</sup> (2021, p. 2), no artigo intitulado *Estudos sobre a inserção da Dança como componente curricular na educação básica brasileira*, que apresenta aspectos da sua investigação sobre os “desafios e possibilidades da ação docente em Dança no ambiente escolar”, tendo por base sua própria experiência docente à frente da disciplina de Dança no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS. A autora compreende as lutas e conquistas do grupo de docentes do CAp/UFRGS ao longo dos anos como determinantes às inovações pedagógicas adotadas pela escola no sentido da busca de autonomia dos diferentes componentes curriculares e de um trabalho cooperativo que envolva docentes especialistas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (ALLEMAND, 2021, p. 3).

Pela relação de proximidade entre as nossas pesquisas, ambas realizadas no PPGAC/UFRGS, sob a mesma orientação e envolvendo o tema da Dança na escola como componente curricular autônomo, eu e Allemand unimos esforços numa produção textual conjunta, intitulada *Da nomeação à atuação das professoras de Dança na Educação Básica: tensões, expectativas e conquistas (2022)*, com a qual nos apresentamos no Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Nosso propósito era compartilhar reflexões sobre a inserção da Dança como disciplina autônoma, por meio da aproximação entre instituições gaúchas de Educação Básica cujo corpo docente se constitui por concursos públicos específicos para o cargo de professoras(es) de Dança, com exigência de titulação de Licenciatura em Dança (SILVA; ALLEMAND, 2022), representadas pelas escolas públicas municipais de Pelotas/RS e pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)<sup>73</sup>, em Porto Alegre/RS.

Mesmo investigando contextos distintos, Allemand e eu vivenciamos experiências semelhantes em relação à inclusão de um novo componente curricular no ambiente escolar, o que nos levou a propor no texto o cruzamento de temáticas

---

<sup>72</sup> A tese de doutorado da referida autora foi defendida em maio de 2023, intitulada *DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Um percurso no Colégio de Aplicação da UFRGS*. A pesquisadora pertence ao Grupo de Estudo em Teatro e Educação (GESTE), que reúne os orientandos de Mestrado e Doutorado, do qual eu também participo, sob orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

<sup>73</sup> O CAp é a unidade de Educação Básica da UFRGS, que oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio completos, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, sendo caracterizado como um espaço de formação de professores, oferece oportunidade de estágios docentes a estudantes de Licenciatura de diversos cursos da própria UFRGS e até mesmo de outras Universidades (SILVA; ALLEMAND, 2022, p. 100).

comuns às duas pesquisas, compartilhando “as tensões junto às respectivas instituições, a partir do ponto de vista das professoras, problematizando de que maneira acontecem os encaminhamentos para a inclusão da Dança no currículo e os embates sobre a área de conhecimento” (SILVA; ALLEMAND, 2022, p. 100).

Um importante debate provocado pela nossa apresentação no Encontro da ANDA girou em torno dos impasses ocorridos após a chegada das professoras nas escolas, aqui expressos pela indagação “como encaixar a Dança na grade curricular”, que parece pautar os diálogos iniciais entre as docentes e as escolas para as quais são encaminhadas. Em ambos os contextos escolares apresentados, ou seja, tanto no CAp/UFRGS, como nas escolas municipais de Pelotas, observa-se que a inserção da Dança nas grades curriculares se dá de forma a facilitar o trabalho da escola, evitando ao máximo alterar a carga horária de outros componentes curriculares, modificar ou adaptar a grade curricular vigente à nova disciplina, ou componente.

No CAp/UFRGS foi um processo conturbado, principalmente com os profissionais da Educação Física, que ainda entendiam a Dança como conteúdo da sua área de conhecimento e, assim, muitas das sugestões para o plano de ensino eram contrárias à compreensão da Dança como um componente curricular autônomo no viés do ensino de Arte. Apesar disso, com o apoio do grupo de docentes das outras linguagens artísticas, conseguiu-se chegar a um consenso para a entrada da Dança no CAp/UFRGS:

[...] a Dança foi inserida como uma das quatro linguagens da Arte no Ensino Médio, pois não impactaria na carga horária das turmas e nem haveria alteração de carga horária de outros componentes curriculares, visto que, no CAp/UFRGS, os estudantes do Ensino Médio têm a opção de escolher uma disciplina artística para cursar durante todo o ano letivo (SILVA; ALLEMAND, 2022, p. 106).

No contexto das escolas de Pelotas, conforme indica grande parte das narrativas das docentes, o maior empecilho dizia respeito à situação funcional dos docentes de Arte de cada instituição que, na sua grande maioria, trata-se de docentes da área de Artes Visuais. Nesse sentido, a principal questão que se colocava era: de que maneira inserir a Dança como disciplina na grade curricular,

sem alterar a vida funcional das(os) demais professoras(es) de Arte? A narrativa da professora Jorge expressa esse entendimento:

Nas escolas em que eu estou inserida, já havia professor de Arte, né. Então os períodos de Arte, eles já estavam ocupados por outros professores. No caso específico das minhas duas escolas, professores de Artes Visuais. Não tinha como mexer na vida funcional dos professores, tipo tirar um período, né!? Então eles me inseriram como uma nova disciplina. Por quê me inseriram no currículo da Educação Infantil? Por que não há uma carga horária definida para componente curricular. Então só tem uma carga horária definida que são os 200 dias letivos (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Se, por um lado, o relato da docente traz uma visão positiva da sua recepção pelas equipes pedagógicas das duas instituições para as quais ela foi encaminhada, que, segundo ela, se mostraram empolgadas com a sua chegada, por outro, a constatação dos motivos da sua inserção na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deixa evidente a dificuldade de “encaixe” da Dança naquele contexto.

Esse tipo de opção por parte das escolas ocorre exatamente por uma questão de facilitação desse processo de inserção, que se torna mais complexo quando se trata de incluir a Dança na grade curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na qual cada componente tem uma carga horária definida, e a inclusão dos componentes da Arte seria mais óbvia, até mesmo pela sua obrigatoriedade<sup>74</sup>, mas que não parece sequer ser cogitada pelas equipes diretivas. Além da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se a tendência de contemplar as novas instituições ou escolas readequadas para o ensino de Turno Integral com disciplinas de Dança, Teatro, Música, dentre outras, o que se justifica pela necessidade de ampliação da grade curricular dos estudantes, na qual já era previsto que esses componentes curriculares fossem inseridos.

Desta maneira, no primeiro momento de ingresso das colaboradoras, observa-se três formas diferentes de inserção da Dança nesses contextos: na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, como no caso das professoras Jorge e Rocha;

---

<sup>74</sup> Através do Parecer CNE/CEB nº 22/2005, temos a retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, ou seja, profissionais de qualquer uma dessas linguagens, aprovados em concurso público, atuarão no componente Arte na Educação Básica.

em escolas de Turno Integral, como no meu caso, e das professoras Braz e Prestes; e na forma de projetos extraclasse, como no caso das professoras Coelho e Colins, que, embora desenvolvam conteúdos da área da Dança junto a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, não configuram um componente curricular dentre os demais que se oferecem regularmente nessa etapa do processo de escolarização.

Importante também destacar que, assim como Jorge, outras docentes relatam suas tentativas, através de conversas com as equipes diretivas das suas escolas, no sentido de informá-las e atualizá-las quanto a Dança como área de conhecimento, considerando suas possibilidades de inserção dos seus conteúdos no componente curricular Arte. Colins (2021) relata sua iniciativa, na primeira reunião pedagógica (ainda em formato *online*), de esclarecimento de questões sobre a Dança como área de conhecimento na escola, como estratégia de convencimento para que a Dança fosse assumida como parte das atividades regulares da escola, e não somente como projeto extraclasse:

[...] eu fiz um *Power Point* completo, fui lá, mostrei – "Olha, isso aqui a Dança tem que ser inserida assim, assim e assado". Então eu fiz toda uma coisa bem educativa, para a direção...dizer pra elas [equipe diretiva] que eu queria ser inserida como disciplina, né!? Mas, até o momento, eu estou como projeto na escola, e eu acho que eu vou continuar como projeto[...]Elas se mostraram bem disponíveis e abertas à escuta, sabe? Então eu achei isso bem interessante...elas entenderam as questões... Mas eu acho também que existe uma outra questão, que é a questão... De organização dos próprios professores, de organização da rotina escolar [grade curricular]. Eu tive que imaginar: "uma professora tá chegando no meio do semestre. Como é que a gente vai inserir ela como disciplina", sabe? (COLINS, Entrevista 1, set. 2021).

É interessante observar a tentativa da professora de compreender a situação da escola naquele momento, refletindo sobre como poderia ser difícil ou um tanto problemático a reorganização da grade curricular no meio do período letivo por parte da gestão escolar. Coelho (2021), cujo trabalho letivo também se realizou como projeto extraclasse, mas que já trabalhava em outra escola do município, como professora de Educação Física, avalia que poderia ter insistido com a equipe diretiva da sua escola, no sentido de investigar a possibilidade de inserir a Dança no componente de Arte, pois tinha o desejo de atuar com Dança na mesma instituição:

[...]Eu perguntei nas escolas que eu já trabalhava: “Ah, não está com uma vaga para Dança?” ...mas eu não sou de pedir tipo “ah arruma vaga aí”, não tem como [...] eu me lembro que, na minha escola, “ela”[equipe diretiva] falou assim: “Ah, seria até bom que viesse para cá a Dança, mas a gente não tem como colocar no nosso quadro de professores”... E eu não ia ficar querendo socar “boca abaixo” que talvez desse para colocar?! [...] eu falei se teria vaga para professor de Arte e aí ela falou assim: “Ah eu vou falar, mas eu acho que tem só para Artes Visuais” e tal... Só que é uma falha de comunicação com a SMED, né? Artes seria eu lá dentro, não interessa se é Visuais, Teatro... (COELHO, Entrevista 1, ago. 2021).

O relato de Coelho também demonstra as reflexões e ponderações da professora que, ao mesmo tempo que entende que poderia se contrapor as justificativas da escola, argumentando sobre o lugar da Dança no componente de Arte, compreende que seria necessário um processo de negociação e atualizações referente à legislação, que deveria partir dos órgãos responsáveis, no caso a Secretaria de Educação. Num estudo sobre o papel das políticas públicas educacionais, nacionais e estaduais no processo de inserção do componente curricular Arte/Dança nas escolas públicas de Minas Gerais, Bastos (2019) considera que, além da ampliação de concursos públicos para o campo da Dança, é fundamental que outras ações sejam feitas para a inserção efetiva do ensino de Dança na Educação Básica. Conforme a autora:

[...] a entrada de gestores especialistas em Arte nas secretarias de educação, com o olhar especializado na área pode contribuir para uma possível inserção da Arte/Dança e um melhor atendimento às condições de trabalho. Observamos uma falta de interesse e falta de conhecimento por parte dos gestores, diretores, professores coordenadores e etc, em efetivar um ensino de Arte/Dança na Educação Básica, com qualidade de acordo com os documentos educacionais (BASTOS, 2019, p. 150).

Sob essa perspectiva compreende-se a urgência da revisão dessas incompreensões, em prol da construção de um “olhar especializado” sobre o campo da Dança na escola.

No contexto de Pelotas observa-se que no processo de adequação às necessidades da escola, busca-se incluir a Dança como disciplina autônoma de modo a agregá-la ao funcionamento e à organização curricular nas instituições em que as docentes foram inseridas. No entanto, cabe refletir se essa facilitação não distanciaria a Dança como campo de conhecimento da área de Arte, ou seja, não afastaria a Dança dos demais componentes curriculares da Arte. Nesse sentido,

podemos considerar que, mesmo sendo uma conquista, o fato de algumas instituições municipais conseguirem acomodar a Dança como disciplina autônoma (por exemplo, na Educação Infantil) para que essa inserção aconteça, nem todos sistemas de ensino introduzem componentes curriculares na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, como é o caso das escolas do Estado, em que as turmas são regidas apenas pelas professoras titulares.

Desta forma, a partir das observações, impasses e reflexões que emergiram com o ingresso das colaboradoras, verifica-se a necessidade, por parte das docentes, de demarcação do lugar do ensino de Dança na escola como Dança/Arte, reforçando a ideia de que a “Arte” na escola abrange, além das Artes Visuais, outras disciplinas, que se equivalem em especificidade e importância na formação de crianças e jovens. Segundo Souza (2017, p. 10 - 11) constantemente docentes da área da Dança se deparam com “obstáculos decorrentes do desconhecimento ou de algumas interpretações das legislações”, fazendo com que esses profissionais busquem continuamente “legitimar as linguagens das Artes como independentes na escola, lutando para garantir os cargos nos concursos”, porém frequentemente encontram certa “resistência do próprio sistema escolar em receber esses profissionais”, o que gera um desgaste nesse processo de ingresso.

Um último aspecto relacionado aos processos de inclusão da Dança a considerar nas narrativas das docentes aparece nos seus relatos sobre as maneiras de como se deram suas inserções na grade curricular das escolas.

As professoras Braz e Prestes, encaminhadas para escolas de Turno Integral, mencionam termos como “atividade articulada”, conforme a SMED compreende as outras linguagens artísticas (Dança, Música e Teatro) nesse contexto, considerando que as Artes Visuais fazem parte do núcleo comum de disciplinas; e expressões como “disciplinas diversificadas” ou “núcleo diversificado”, também adotadas pelas escolas para caracterizar as disciplinas fora do chamado “núcleo comum”.

Prestes (2021) explica que, ainda que nas duas escolas de Turno Integral para as quais foi encaminhada a Dança seja compreendida como disciplina, as imprecisões sobre o que se denomina “atividade articulada” dificultam a definição do lugar da Dança no currículo, minimizando a sua condição de componente curricular junto às demais disciplinas. De acordo com a docente:

É atividade articulada, como se não fosse a disciplina propriamente dita. É uma atividade articulada, mas está no currículo, ali, inserida, não é vista como um projeto, por que ela tá dentro daquele turno enquanto disciplina mesmo, enquanto horário [...] ironicamente ou não, ganha outro nomezinho. Mas eu vejo também que essa nomenclatura, ela ganha força também dependendo da escola. Então, assim, a escola que eu trabalho lá da zona mais periférica, ela é uma disciplina “Ah, a professora da disciplina de Dança” [...] e a outra [escola] faz questão de dizer “não, vocês não são (risos) [...] Embora vocês estejam ali dentro da carga horária, e tal, como os outros, é atividade articulada” (PRESTES, Entrevista 1, set. 2021).

Aqui cabe salientar, a partir das narrativas das docentes, mas também de observações no meu próprio contexto de atuação, que esses termos e nomenclaturas são adotados conforme o contexto da escola e suas demandas. Isto significa que, na realidade das Escolas de Turno Integral, os currículos são diferenciados para cada localidade e comunidade em que a escola está inserida, adaptando-se as necessidades dos alunos. Nesse sentido, adota-se como atividade articulada, disciplinas que são incluídas no currículo em relação àquele contexto específico. Como exemplo, no caso da escola em que atuo, o fato de localizar-se num contexto rural, determina que o seu currículo seja complementado por disciplinas como: Prática Agrícola, Educação Alimentar, Língua Alemã, além de Robótica, Dança, Teatro e Música, dentre outras.

Conforme o relato de Prestes, o que se verifica é que, apesar dessas denominações terem sido atribuídas pela SMED, no entendimento de algumas equipes diretivas elas são referentes a disciplinas consideradas obrigatórias, como qualquer outro componente, ou seja, suas denominações dependem da forma como a gestão de cada contexto compreende o ensino da Dança na escola.

Assim como Prestes, Braz descreve que, na sua escola, as disciplinas são agrupadas em dois núcleos: o chamado “núcleo comum”, que abrange as disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, dentre outras; e o “núcleo diversificado”, que compreende as disciplinas “novas”, que possibilitaram a ampliação da grade curricular, conforme o contexto das escolas de Turno Integral. A docente destaca que a Dança, assim como Teatro e Música, compõe o núcleo das diversificadas, mas Artes Visuais faz parte do núcleo comum (BRAZ, Entrevista 1, set. 2021).

De acordo com a professora, a própria direção entende como obrigatórias todas as disciplinas que compõem o núcleo diversificado, porém, podemos considerar que essa diferenciação tem suas razões relacionadas à hierarquização dos saberes no processo de escolarização. Ou seja, as denominações diferenciam as disciplinas dos componentes curriculares tradicionais, compreendendo-as numa escala de importância, segundo a qual as do “núcleo comum” estariam acima das do “núcleo diversificado”. Desta forma, observa-se que, as Artes Visuais compondo o núcleo comum, reflete que essa especificidade da Arte teria um grau de importância maior em relação às outras linguagens artísticas dentro da grade curricular no contexto das escolas de Turno Integral.

Os aspectos referentes às nomenclaturas e caracterizações da Dança nos diferentes contextos investigados e suas interferências no processo de inserção do ensino de Dança nessas escolas serão aprofundados nos tópicos que enfocam a segunda etapa das entrevistas, nos quais reflito sobre a apropriação do ensino de Dança no ambiente escolar, considerando especificidades e adaptações na volta das docentes entrevistadas ao ensino presencial.

A partir desses pontos principais dos encaminhamentos e ingresso das colaboradoras nas suas escolas, observa-se que muitas das questões e impasses descritos envolvem a condição inédita de distinção dos quatro campos da Arte na escola e, principalmente, a necessidade de mais conhecimento, esclarecimento e comunicação entre as equipes diretivas e a mantenedora sobre o entendimento das leis referente ao ensino das artes na escola, sobretudo, para a compreensão e reconhecimento da Dança como área de conhecimento. A partir desses pressupostos compreende-se, dentre outros aspectos, a necessidade de novos estudos que abordem, em específico, experiências docentes relacionadas à Dança como disciplina autônoma.

#### **4.1.3 Histórias e expectativas de cada contexto**

O terceiro aspecto a considerar na reflexão sobre os dados obtidos na primeira etapa das entrevistas diz respeito às vivências relacionadas a prática e ao ensino de Dança em cada contexto de imersão das professoras. Trata-se de

identificar as relações preexistentes nas escolas, no que se refere às práticas de dança, e, para além disso, compreender as expectativas relacionadas à aprendizagem de dança observadas pelas docentes nos seus primeiros contatos com as equipes diretivas e nos primeiros meses de atuação.

Com base nos relatos das colaboradoras referentes às primeiras conversas com as equipes diretivas, colegas, pais e alunos, foi possível observar que alguns aspectos se assemelham nas diferentes escolas, principalmente os relativos às expectativas da comunidade escolar sobre a aula de Dança, e que outros pontos se diferenciam, especialmente aqueles relacionados aos históricos das práticas da dança em cada instituição.

De modo geral, na percepção de nós, professoras de Dança, as expectativas em torno da proposta de ensino de Dança nas escolas relacionam-se, na sua grande maioria, ao desenvolvimento de técnicas de estilos de dança e à produção de coreografias e repertórios prontos para diversas finalidades, como, por exemplo, as festas comemorativas do calendário escolar (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Algumas das professoras entrevistadas contam, inclusive, que já esperavam ser sondadas pela escola quanto às possibilidades de cumprir demandas a serem supridas pela Dança no seu contexto. Braz (2021) relata que essa expectativa por parte da sua escola manifestou-se desde as interações iniciais entre ela e a equipe diretiva, quando a própria diretora, mostrando-se empolgada com a chegada da professora de Dança, evidenciou o seu desejo por apresentações de Dança:

[...] “ tu vai fazer coreografia com os alunos, né, nas festas...?” E eu disse assim: “Ah... Se eles quiserem...” (risos) Ela disse: “Ah, mas se não quiserem tem que fazer também, eu acho tão legal.” Eu disse: “Ah, a gente pode fazer um grupo à parte para quem gosta de se apresentar” (risos) eu tentando responder que nem um sabonete! (risos) [...] Não disse para ela nem que sim, nem que não. Eu não sou a favor de forçar a barra nessas coisas... Nem todo mundo é a fim de se expor (BRAZ, Entrevista 1, set. 2021).

Mesmo que, no contexto escolar de Braz, a equipe diretiva, de modo geral, tenha a compreensão de um ensino de Dança mais amplo, alinhado com o entendimento dos processos de aprendizagem dos saberes da Dança, obviamente, é esperado o momento de “trazer para a vitrine” o que está sendo feito no cotidiano das aulas. No texto intitulado *As danças na educação básica: nas festas escolares e*

*para além delas*, as pesquisadoras Corrêa, Allemand e Jesus (2022) discutem a relação entre o ensino de Dança, as demandas festivas escolares e inserção da Dança na Educação Básica, propondo uma reflexão para além de tornar as “festas vilãs” do ensino de Dança. As autoras consideram que as ocasiões de celebração com apresentações artísticas na escola são potencialmente importantes para a aprendizagem dos estudantes, podendo constituir “oportunidades de estar em cena e se deparar com os desafios de encarar um público, além de propiciar à comunidade escolar momentos de apreciação, vivência cultural e artística” (CORRÊA; ALLEMAND; JESUS, 2022, p. 4). No entanto, torna-se necessário olhar para essa questão como forma de refletir que:

[...] o maior desafio não é driblar as festas escolares, mas sim entender o perigo em transformar, “sem perceber”, [...] os estudantes em fazedores de danças, diminuindo a importância do processo individual e coletivo de aprendizado (CORRÊA; ALLEMAND; JESUS, 2022, p. 5).

Para as autoras, essas reflexões relacionadas ao princípios e modos de produção do trabalho cênico na escola são fundamentais à compreensão das possibilidades de desenvolvimento de “um processo adequado de ensino e criação em dança”. Sua intenção não é desvalorizar os eventos artísticos, ou desmotivar a sua prática no meio escolar, mas atentar às formas de como as experiências cênicas são propostas, desenvolvidas e assimiladas nos seus objetivos e significados, tanto pelos estudantes como pela comunidade escolar, para que não “se torne apenas decoração para eventos” (CORRÊA; ALLEMAND; JESUS, 2022, p. 5).

A colaboradora Prestes (2021), que possui uma considerável trajetória na Educação Básica, reflete sobre essa compreensão “senso comum” da comunidade escolar sobre o ensino de Dança. Sua impressão é que existe uma certa repetição do que se espera da professora de Dança, de modo que, quando essa profissional chega na escola, costuma ser recebida com comentários do tipo: “os alunos aqui adoram dançar e se apresentar”; o que revela pouco entendimento ou abertura da equipe diretiva e colegas de trabalho para conceber novos modos do fazer e ensinar Dança na escola:

[...] as pessoas não compreendem, na verdade, a dança que a gente quer levar para a escola, né. Eu acho que tem um pouco dessa compreensão de

“Dança dos Famosos”, que tu [professora] vais sair fazendo pirueta com as crianças e os adolescentes [...] e a gente tem todo um esquema para a inserção da Dança relacionada à educação naquele espaço (PRESTES, Entrevista 1, set. 2021).

Conforme os estudos de Marques (2012), o problema de tais expectativas não está exatamente em trabalhar ou não com repertório, coreografias ou danças conhecidas, mas sim no “como” desenvolver os conteúdos da Dança de forma contextualizada. Frequentemente, o trabalho com repertórios “é reforçado pela grande maioria de diretores escolares”, por quererem suprir as expectativas dos pais, ou seja, “todos querem ver seus filhos dançando ‘direitinho’ no fim do ano” (MARQUES, 2012, p. 19). Sob essa perspectiva, a autora questiona: “como podemos trabalhar essa contradição? Como podemos trabalhar o que é pedagogicamente justificado (programas e currículos) e o que é socialmente esperado?” (MARQUES, 2012, p. 19)

Marques (2012) convida a pensarmos em um aprendizado que, mesmo sendo de repertório, possa tornar-se um modo de conhecimento, fruição e criação pessoal. Segundo ela, para que isso aconteça, a Dança precisa ser ensinada e aprendida por outros meios “que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem” (MARQUES, 2012, p. 19). Indo ao encontro do que a autora coloca, Colins (2021) reflete que, na sua percepção, a escola entende a Dança no ambiente escolar com uma abordagem utilitária e “figurativa”:

[...] a expectativa é justamente que eu faça as danças de grupo, com frente, coreografiazinha marcadinha, vai para o lado, entra, sai, volta... uma dança mais figurativa. Pelo menos essa é a sensação que eu tenho, assim. É uma realidade que eu vou ter que lidar com ela, também, né, negociar com ela também [...] E não tem problema de ser figurativo, mas eu acho que pode acarretar tolher o processo de reconhecimento do corpo, de contar com processos educativos, que passam não só pela cópia (COLINS, Entrevista 1, set. 2021).

Com base nas narrativas das docentes entrevistadas, e em nossas experiências como professoras de Dança, constata-se o entendimento equivocado das escolas acerca do papel a ser ocupado pela Dança no seu contexto, na medida em que parecem valorizar o produto, representado pelas apresentações cênicas, em detrimento do processo de aprendizagem em Dança, do qual o produto constitui apenas uma parte.

No livro *Arte em questões*, os autores Brazil e Marques (2014) dedicam um capítulo para refletir sobre aspectos a se considerar em relação à dicotomia existente entre processo e produto nos meios artísticos e educacionais. Para os pesquisadores, na maioria das vezes, a escola supervaloriza apenas o produto, que geralmente acontece como uma experiência fechada, sem construção crítica em contínua transformação. Isso, de certa forma, se distancia de um trabalho comprometido com a escolha da metodologia do ensino, ou seja, com o processo de aprendizagem utilizado para a realização de uma experiência cênica. De acordo com Brazil e Marques (2014):

Em termos educacionais, seria interessante hoje pensarmos nos processos que se completam nos produtos, nos produtos que se revelam nos processos. Sabemos que isso não é exatamente uma novidade, principalmente nos meios artísticos, mas sabemos também quão pouco esse pensamento transforma-se em práticas nas escolas e em outras instituições de ensino (BRAZIL; MARQUES, 2014, p.100).

A partir da perspectiva de Corrêa, Allemand e Jesus (2022), essas transformações nas concepções de Dança na escola, ocorrem à medida que o “campo é alargado”, isto é, com o ingresso contínuo no sistema escolar de profissionais licenciadas em Dança, com formação voltada especificamente à Educação Básica, o que tenderá a promover mudanças significativas “na forma de compreensão acerca do papel do ensino de dança por parte da comunidade escolar” (CORRÊA; ALLEMAND; JESUS, 2022, p. 3).

Prestes (2021) reflete sobre o papel da professora de Dança nesse processo de modificação de uma compreensão generalista para uma concepção mais ampla do ensino de Dança, no sentido da desconstrução das visões senso comum. As autoras Valle *et al.* (2018), ao relatarem suas experiências como docentes de Dança na realidade escolar, descrevem sobre o estranhamento e a desvalorização da Dança como um campo de conhecimento, e consideram a necessidade de defender a Dança/Arte no currículo: “Advogar em favor da dança é parte do cotidiano do profissional da dança. Advoga-se para os alunos, para os colegas, para a direção e às vezes até para a sua própria família” (VALLE *et al.*, 2018, p. 69).

Ainda no que se refere às expectativas em torno das comemorações previstas no calendário escolar, as professoras entrevistadas mencionaram sondagens feitas

por gestores das escolas relacionadas ao desenvolvimento de técnicas e de estilos específicos de dança, bem como à produção de coreografias para esses eventos.

Na impressão das docentes investigadas, para além da dança de repertório, como o balé, outros tipos de danças, como Zumba e as danças midiáticas em geral (a exemplo da “Dança de TikTok”) estão na base da criação de um imaginário escolar do que seja dançar, ou seja, representam as referências de dança que a comunidade escolar tem conhecimento. Rocha (2021) relata que, após ser apresentada como a professora de Dança, em uma conversa informal no grupo de professoras(es), recebeu comentários como: "que legal! Aula de Dança! Então a gente vai ter uma atividade para nós [professoras(es)] também, vamos ter zumba!" A docente diz que, em momento como este, em que é questionada sobre as possibilidades de trabalhar com outros estilos de dança, ela tenta, de forma educativa, explicar o seu campo de trabalho:

[...] Eu sempre tento “puxar” para um lado delicado de dizer: "olha, para dar aula de Zumba tem que ter outro conhecimento que não é o que eu tenho. Meu conhecimento é de dança na escola e de danças populares brasileiras, danças folclóricas, cultura popular. Não tenho esse conhecimento de Zumba” (ROCHA, Entrevista 1, ago. 2021).

A docente Braz (2021), ao relatar algumas experiências de atuação já no período de Ensino Híbrido<sup>75</sup>, reflete sobre suas percepções iniciais em relação às expectativas dos alunos, considerando natural que esses estudantes, nessas primeiras vivências, queiram aulas com coreografias e passos para serem reproduzidos. Ao refletir sobre essas expectativas, a professora descreve uma interação entre ela e uma aluna com sua mãe, no horário de saída da escola:

[...] eu fui acompanhar os alunos até o portão e aí eu ouvi uma mãe perguntar: "E aí, teve aula de Dança?" Aí... Ela [aluna] disse: "ah, não teve!" Eu me virei e disse: "O quê?!" (risos) "Como assim não teve aula de Dança? Não teve coreografia, né? Teve aula de Dança!" E a minha aluna: "Ai, 'sôra, tu tá aí! É verdade, não teve coreografia" (risos) (BRAZ, Entrevista 1, set. 2021).

---

<sup>75</sup> No contexto das escolas municipais de Pelotas, o Ensino Híbrido ocorreu na transição do Ensino Remoto para o ensino presencial. Refere-se ao período em que as escolas adotaram um sistema de escalonamento das turmas, devido ainda ter a necessidade de distanciamento dos estudantes no ensino presencial. Desta forma, em uma semana, enquanto algumas turmas compareciam a escola e tinham aulas presenciais, outras turmas tinham aulas à distância, e assim, se invertendo a organização nas semanas seguintes.

Para Braz, é natural que nessas interações iniciais sejamos confrontadas com o estranhamento dos alunos referente a aulas mais lúdicas, que trabalham com os elementos estruturais da Dança, desenvolvendo a percepção corporal, entre outros aspectos, mas é preciso ter paciência e constância no processo de aprendizado e transformações na concepção do ensino de Dança.

Em seu artigo que propõe uma revisão das pedagogias da Dança, Baldi (2016) destaca a predominância de duas tendências pedagógicas da Dança: a “tradicional”, que preconiza como método de ensino a demonstração, repetição e foco no produto; e a “escola nova”, que compreende um ensino com foco no aluno, na livre expressão e exploração dos movimentos a partir de um tema (ou não), atrelado também na exploração dos sentimentos, com ênfase no processo (BALDI, 2016, p. 258). Segunda a pesquisadora, além dessas tendências, existem muitas outras a serem exploradas, que buscam desenvolver as práticas de dança através de uma pedagogia crítica, ou atreladas a uma educação somática, que permite ao estudante vivenciar o “movimento de forma singular, sendo responsável pela sua investigação” e assim conquista uma posição de autonomia, diferente da reprodução ou de apenas mover-se livremente, “prestando atenção no seu movimento, descobrindo novas possibilidades” (BALDI, 2016, p. 259).

Nesse sentido, a partir dos relatos das professoras, percebe-se a necessidade de encontrar um equilíbrio no sentido de trabalhar com a Dança da maneira adequada aos objetivos da Educação Básica e, ao mesmo tempo, ter estratégias para lidar com as expectativas do aprendizado através da reprodução.

Outra questão que baliza, de certa forma, o trabalho das professoras é a relação com as práticas de dança pré-existentes, desenvolvidas nesses contextos escolares anteriormente ao ingresso das docentes especializadas. Conforme as narrativas, foi observada a existência de projetos de turno inverso em algumas escolas, em determinados períodos, sendo essas práticas geralmente concebidas, coordenadas ou mesmo realizadas por iniciativa de professores de Educação Física.

De acordo com Coelho e Colins, as escolas que têm um histórico com projetos de turno inverso, como é o caso do contexto de inserção das docentes, tendem a propor a reativação de grupos de dança, isto é, esperam que se mantenha um tipo de prática já existente no espaço escolar. O depoimento de Coelho (2021)

ilustra esse aspecto: “Quando eu cheguei lá [na escola] a diretora me falou, ‘ah, tem uma professora de Educação Física que já trabalhou com dança’ [...] e no final ela me disse que seria bom eu conversar com ela” (COELHO, Entrevista 1, ago. 2021).

Na percepção de Coelho, esse diálogo apresenta uma tentativa de manter a Dança apenas como projeto, como também relata a professora Colins (2021): “a direção tem uma expectativa, por já ter tido projetos de dança, que eu faça a manutenção desses projetos e, talvez, até continue fazendo o que esses projetos faziam” (COLINS, Entrevista 1, set. 2021).

No caso da docente Colins (2021), existe uma forte memória das práticas de dança, nas suas palavras, “uma cadeia de dança” muito relevante na história da escola em que atua. A docente narra que, ao ser recepcionada pela equipe diretiva, se surpreendeu com os relatos de que a escola oferece práticas de dança no seu contexto desde 1985, contando com a atuação de professoras de Educação Física:

[...] Teve duas professoras de Educação Física que sempre fomentaram bastante a dança dentro da escola [...] já faz muito tempo que se desenvolvem projetos de dança na escola. Tanto que elas [equipe diretiva] falaram que participavam, quando as escolas se juntavam aqui em Pelotas, com a Maritza... da Mostra Escolar! [...] Elas participavam e tem alunos, o negócio é tão antigo que a professora de Educação Física [atual] que era desse projeto, foi aluna dessa professora de 1985! (COLINS, Entrevista 1, set. 2021).

Colins (2021) enfatiza que a escola lutou e persistiu muito para que tivesse atividades da dança na escola, tanto com as professoras que coordenavam essas atividades, mas também convidando profissionais de Dança de fora da escola para estar em contato com os alunos, proporcionando outras experiências em dança. Assim, a docente compreende que a escola tinha um grande desejo de ter um profissional da área da Dança para atuar nos projetos.

Já, as escolas de Educação Infantil e de Turno Integral apresentam um quadro diferenciado, pois, como muitas delas foram inauguradas, reorganizadas ou restauradas há pouco tempo, para a implementação do Ensino Integral, tudo é muito recente nos seus contextos escolares. Nas escolas das professoras Rocha e Jorge, nas quais a Dança foi incluída na Educação Infantil e Anos Iniciais, algumas práticas de ensino de Dança foram concebidas por estagiários de Dança, ou advindas de atividades esporádicas de projetos de extensão do Curso de Dança da UFPel, o que

facilitou a inserção da Dança na grade curricular como disciplina. Rocha (2021) compartilha as impressões da sua recepção pela direção da escola:

A diretora, lá da EMEI Bernardo de Souza ficou super contente, me explicou que eles já tinham outras disciplinas especializadas [...] E eles já tinham Música, Artes Visuais, né... Foi muito mais tranquilo do que eu imaginei, por que ela [diretora] já esperava que viesse a Dança para escola. Então ela já foi esquematizando, me apresentou para coordenadora, que cuidava dos professores de Música e aí já incluiu a Dança (ROCHA, Entrevista 1, ago. 2021).

Jorge (2021) conta que nas suas duas escolas em que leciona existe uma frequência de interações dos projetos de extensão da UFPel, principalmente, na escola Balbino Mascarenhas, onde o curso de Dança atuou intensamente através do Projeto *Abambaé*, promovendo atividades e oficinas alusivas a determinadas datas, como o Dia Internacional da Dança e à Semana do Folclore, e práticas relacionadas às Africanidades, dentre outras. Mesmo sendo essa interação em momentos esporádicos, criou-se uma cultura de dança na instituição. Segundo Jorge, trata-se de “uma escola que sempre valorizou muito as Artes” [...], com “uma comunidade carnavalesca muito forte [...], inserida ali no Simões Lopes [bairro tradicionalmente carnavalesco em Pelotas]” (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Na percepção de Rocha (2021), as duas escolas que a acolheram mostraram-se abertas para o seu trabalho, isto é, ainda que as instituições manifestassem expectativas pelo desenvolvimento de um gênero, ou prática, a Dança foi aceita como disciplina obrigatória:

[...] na EMEI Bernardo de Souza eu senti mais essa expectativa vindo da direção, dos professores, pensando neste lado mais de atividade física ou de criar um grupo de CTG. Aí eu expliquei como ia funcionar, o que eu sei fazer [...] Então, eles não viram com tanta empolgação, mas eles aceitaram e continuam aceitando. Na Ivanir Dias [outra escola], eu acho que eles não tinham essa expectativa [...] eles [equipe diretiva] estão mais focados em terminar a reforma da escola. Tem toda a questão da comunidade ser mais carente, então acho que eles são mais voltados para como estão os alunos. A partir da minha entrada ali, eles estão começando a entender como a Dança pode estar ali naquele ambiente...E foram sempre muito receptivos (ROCHA, Entrevista 1, ago. 2021).

A docente Braz (2021), que foi encaminhada para uma Escola de Turno Integral recentemente inaugurada, também localizada em uma comunidade carente,

relata impressões semelhantes. Segundo ela, até a sua chegada, a escola não tinha oferecido qualquer atividade de Dança, mas que, nas conversas com a direção, foi informada que a inserção das quatro linguagens artísticas no currículo da escola era, além de uma novidade naquele contexto, uma necessidade. Na conversa, lembrada por Braz, a diretora da escola contou-lhe que, quando a equipe diretiva propôs a grade curricular,

[...] o carro-chefe da escola seria as artes. Ela deixou isso bem claro, assim, de que elas [equipe diretiva] colocam as artes como algo muito importante, e que não teria como fazer o Ensino Integral sem as linguagens artísticas (BRAZ, Entrevista 6, set. 2021).

Sobre esses primeiros movimentos de inclusão do ensino de Dança na escola, as autoras Corrêa e Santos (2020), refletem que esse momento de ingresso “requer negociações importantes no sentido da aproximação” e que, em alguns contextos, essa abertura pode acontecer com “uma conexão mais rápida, às vezes até imediata, entre as expectativas da escola e os propósitos da professora, mas que, noutros ambientes, essa conexão é mais lenta, ou acaba nem acontecendo” (CORRÊA; SANTOS, 2020, p. 20).

Considerando esses aspectos que emergem das narrativas das colaboradoras, podemos observar que os processos de ingresso das professoras nas escolas de Educação Básica foram/são permeados de desafios, descobertas e de negociações que, em cada contexto, apresentam suas características e especificidades, que podem depender das experiências anteriores com a Dança na escola, com as expectativas da comunidade escolar no todo, das suas necessidades, mas, principalmente, de como, nessa fase inicial, se estabelecem as relações entre as professoras e seus contextos de atuação.

#### **4.1.4 Ensino Remoto, planejamentos e primeiras aulas**

As reflexões a respeito desta última temática têm por base empírica apontamentos que emergiram nas narrativas das colaboradoras relacionadas às suas primeiras experiências de atuação nos contextos escolares para os quais foram encaminhadas. Como seria de se esperar, devido à vigência do Ensino Remoto no

período em que as entrevistadas assumiram seus cargos e iniciaram suas funções docentes nas escolas, uma parte significativa dos seus relatos enfatiza as dificuldades e os desafios das práticas pedagógicas em Dança em tempos de pandemia.

Em um panorama geral, as colaboradoras contam que os primeiros andamentos, após serem inseridas e designadas para os adiantamentos dos quais atuariam, se tratavam das maneiras de distribuição das turmas de acordo como a Dança foi encaixada na grade de horário das escolas. A partir dessa distribuição, as docentes tomaram conhecimento de como estava sendo a organização das aulas, ou seja, as plataformas usadas, os formatos das aulas, se síncronas ou assíncronas<sup>76</sup>, a serem disponibilizadas, os princípios norteadores dos seus planejamentos, os recursos tecnológicos adequados às diferentes comunidades de estudantes, dentre outros aspectos.

Segundo as docentes, dos diversos obstáculos postos para serem superados pela Educação Básica como um todo na realidade do Ensino Remoto, as circunstâncias em que elas ingressavam em seus espaços escolares configuraram um desafio maior. Antes mesmo de conhecer presencialmente os alunos, as professoras necessitaram estabelecer aproximações e relações de confiança que propiciassem a eles vivenciar as primeiras aulas sem ter suas individualidades invadidas, ou expostas. Somavam-se a esses desafios impostos pela pandemia, as preocupações relacionadas à seleção dos conteúdos para as diferentes etapas da seriação e à adequação das atividades a cada turma.

Essas preocupações são evidenciadas na narrativa da docente Rocha (2021), que compartilha os sentimentos e as incertezas que cercam os momentos iniciais da sua carreira docente num período de inúmeros desafios na área da Educação:

[...] Tem dias que eu fico apavorada só de fazer o plano. Por que, o quê que eu penso: se eu tivesse vendo as crianças, estivesse num momento normal, eu conseguiria dar uma atenção melhor, né. Eu acho que todas nós pensamos nisso. Mas, eu fico pensando que iniciar no remoto é um negócio que dá um pavor [...] todo mundo pode errar, né, todo mundo que está começando pode ter uma insegurança, pode errar. Mas eu, no remoto,

---

<sup>76</sup> No contexto de Pelotas, as aulas síncronas (realizadas em tempo real) ocorrem de forma *online*, por videoconferência e transmissões ao vivo, geralmente através da plataforma *Googlemeet* ou por vídeo chamada no aplicativo de *WhatsApp*. Já as aulas assíncronas (cujo momento de realização é de escolha individual dos alunos), ocorrem a partir do envio de propostas ou tarefas pelos docentes.

ainda fico pensando "tá, será que eu não estou fazendo [propondo] algo que é além do que elas [crianças] conseguem fazer? Ou abaixo do que elas conseguem...?" É essa a minha preocupação (ROCHA, Entrevista 1, ago. 2021).

As inquietações de Rocha relacionadas aos momentos que vivenciamos, corroboram com as ideias de Antunes Neto (2020) acerca da função do professor na contemporaneidade, em tempos de pandemia. Segundo o autor, é evidente que a nossa relação com o tempo da aprendizagem está em transformação por uma necessidade coletiva, mas se torna essencial observar e respeitar as individualidades, o que nos leva repensar constantemente as metodologias de ensino. Na sua perspectiva:

[...] para quem ensina, surge um novo desafio: ser o guardião de um tempo que se manifesta nas várias realidades dos vários alunos, que possuem as suas mais variadas necessidades internas, limitações, potenciais e projeções, nas suas distintas residências, com seus familiares, com ou sem seus aparatos de tecnologia e distinções de acessibilidade à internet (ANTUNES NETO, 2020, p.33).

Nesse sentido, essa nova relação com o tempo e com os espaços de aprendizagem foi totalmente ressignificada. Em seus discursos, as professoras descrevem a sensação de terem entrado em um ambiente “em suspenso” ou “abstrato” de ensino. De acordo com Jorge (2021), que já possui uma considerável trajetória na docência, é um tanto complexo iniciar um trabalho pedagógico em um contexto escolar desconhecido, cujos colegas ela sequer tinha visto, e cujos alunos ela conhecia apenas virtualmente. Para a professora, é extremamente importante compreender como é a vida dos estudantes e da comunidade em geral, entender a dinâmica de trabalho dos professores e da escola em seu cotidiano: “as pessoas não fazem ideia de como eu trabalho na escola e qual é a relação de trabalho que eu estabeleço com os colegas e com os alunos. Então, fica tudo muito no espaço” (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Segundo as docentes, cada escola elegeu sua maneira de trabalhar com o Ensino Remoto, sendo que a maioria das instituições adotou o aplicativo *WhatsApp* como ambiente virtual de ensino, justificando a escolha desse recurso pela sua acessibilidade, agilidade de comunicação e de uso e praticidade no seu gerenciamento pelos estudantes e seus responsáveis.

Em relação a esse aspecto operacional, as entrevistadas descrevem o impacto causado pela participação delas nos diversos grupos de *WhatsApp*, criados em função das necessidades das escolas, entre as diversas turmas com as quais se relacionavam, os diferentes grupos de professores e equipes diretivas, refletindo o quanto a vida profissional invadiu a vida privada, o que naquele início de jornada, exigiu uma grande adaptação.

Seguindo as diretrizes que foram sendo repassadas pela SMED, as equipes diretivas solicitavam às docentes que enviassem os planejamentos das aulas antecipadamente à coordenação da escola, para serem avaliados. Obrigatoriamente, os planejamentos deveriam ter como base o Documento Orientador Municipal<sup>77</sup> (DOM), constando a indicação de quais habilidades encontradas no DOM – Arte/Dança seriam trabalhadas na proposta. Após retorno da coordenação, com a avaliação positiva do planejamento, ou com eventuais ajustes a fazer, as docentes postavam as atividades no grupo das turmas, conforme o horário estabelecido.

Ao relatarem sobre os processos de planejamento de aulas, postagem de atividades e os prazos de devolução das tarefas pelos alunos, que, de certa maneira, foram excessivamente burocráticos durante a pandemia, as professoras refletem sobre o sentimento de “engessamento” no que deveria ser uma aula de Dança. Coelho (2021) confessa seu incômodo e preocupação em ter que iniciar um projeto de dança com “tarefas obrigatórias”, considerando que, naquele momento, os alunos estavam cheios de atividades para cumprir, como conta:

[...] embora a Dança possa ser uma “válvula de escape”, digamos assim, que as pessoas sempre apontam esse caminho da dança como lazer, entretenimento, eu pensei: nesse momento, não sei se alguém vai querer se meter no projeto sendo que tem 8, 9, 10 disciplinas para cumprir atividade, sabe?! E aí a Dança vai ser mais uma outra coisa para estar lá cobrando atividade. Eu não queria ser isso, nesse momento, só que eu não tinha muita escolha, eu ia ser isso de certa forma como os outros professores né...(COELHO, Entrevista 1, ago. 2021).

Observa-se que a frustração da professora é referente à impossibilidade de ministrar aulas práticas síncronas com os alunos, nas quais não teria a necessidade

---

<sup>77</sup> O DOM é o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, que se alinha às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), sendo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

da “cobrança” de tarefas ou de retornos de atividades, ou seja, uma atividade prática mais aproximada das vivências do ensino de Dança presencial.

As colaboradoras descrevem que, no período de Ensino Remoto, o planejamento e as escolhas metodológicas utilizadas para viabilizar o ensino de Dança nas escolas partiam das orientações das equipes diretivas que, na maioria das instituições, solicitavam apenas aulas assíncronas, facilitando o acesso das comunidades com acesso limitado à *internet*, cuja participação seria inviável de forma síncrona.

Nesse sentido, assim como Coelho, as professoras planejaram propostas de atividades de Dança para serem postadas de maneira assíncrona, utilizando diversos recursos, como vídeos curtos, imagens, áudio-aulas, *links* de músicas e de vídeos, na tentativa de observar o que “funcionava ou não” no Ensino Remoto de Dança, com o objetivo de manter a participação dos estudantes, algo que se tornava complexo, dependendo do contexto. Na descrição de suas estratégias metodológicas, Prestes (2021) destaca que buscava disponibilizar diversas possibilidades de leitura e entendimento das tarefas, através de textos curtos e dinâmicos, com imagens ilustrativas, e de áudios explicativos reforçando os conteúdos dos textos e da proposta, com o objetivo de facilitar a compreensão das atividades (PRESTES, Entrevista 1, set. 2021).

Já a colaboradora Jorge (2021), por estar atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais, conta que, basicamente, se apropriou das tecnologias para editar e construir vídeos curtos com propostas acessíveis para crianças pequenas, tentando construir pontes de aproximações não só com seus alunos, mas também com suas famílias, e relata suas experiências:

[...] quando eles [responsáveis] botam as atividades na plataforma [as devolutivas com vídeos], dos alunos, eu me divirto horrores, por que é os pais dirigindo as crianças: "Vai mais pra cá, faz não sei o quê" (risos) Então, eles se empolgam com as atividades, né, é muito legal. Claro, quem faz as atividades... A gente tem muitos casos de quem não adere. Não só pela função de timidez, acho que medo de expor, sei lá, os filhos, acho que também deve ter isso, assim. Mas também aquelas crianças que a gente não consegue ter esse encontro que são as crianças que não têm acesso nenhum à *internet* (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Essas primeiras vivências narradas pelas professoras revelam o desafio de criar estratégias pedagógicas que buscassem estabelecer laços de confiança e proximidade com os alunos, experimentando recriar espaços de aprendizagem. No entanto, no texto em que discutem aspectos sobre a Dança e a Educação na pandemia, a autora Banov e outros (2020) refletem que, de fato, muito se perdeu, pois o campo da Dança requer presença e contato, visto que, muitos dos estímulos para desenvolver saberes da Dança passam por “trocas de olhar, leitura de expressões faciais, sensações vividas na pele, contato físico, percepção da respiração, cheiros, pequenos gestos e estado de presença que talvez, no ambiente virtual, tenham sido enfraquecidos” (Banov *et al.*, 2020, p.11).

A docente Colins (2021), que teve um processo diferenciado de inserção, atuando como responsável por um projeto de Dança, narra que se beneficiou pela possibilidade de desenvolvimento de atividades de forma síncrona, visto que se verificou que todos os estudantes inscritos tinham acesso facilitado à internet. Esse diferencial motivou a formação de três grupos de inscritos, organizados por faixas etárias, cujo atendimento se deu na alternância de atividades síncronas (em vídeo chamadas) e assíncronas (mediante postagens da professora de vídeos explicativos das tarefas a realizar e suas respectivas devolutivas). A professora explica que ministrava suas aulas de maneira síncrona, por ligação de vídeo, e de maneira assíncrona, através de gravação, na qual eram retomados os conteúdos desenvolvidos nas aulas síncrona. Mas avalia que, ainda assim, houve pouco retorno das tarefas por parte dos estudantes.

Outro desafio a considerar, talvez um dos mais complexos enfrentados pelas colaboradoras, refere-se à grande desigualdade social entre os estudantes, que, em tempos de pandemia, se intensificou à medida que as condições básicas de sobrevivência das famílias foram afetadas, ou negligenciadas. De acordo com muitas das narrativas, essa realidade foi sendo revelada a partir da necessidade do planejamento de propostas de Dança através de atividades impressas para alunos sem acesso à *internet*, o que significava que uma grande quantidade de estudantes não tinha contato algum com os docentes, ficando a cargo das escolas fazer a entrega dessas atividades. Banov e outros (2020), refletem sobre a complexa realidade do Ensino Remoto em um país como o Brasil onde:

Uma grande parte da população brasileira não teve meios para que o ensino remoto se efetivasse: muitas famílias não possuíam computadores ou celulares com pacote de dados; algumas casas não dispunham de espaço físico para que qualquer relação de ensino se estabelecesse; tantas outras não puderam se dedicar a isso pois buscavam por condições básicas de sobrevivência. Neste contexto, houve crianças que não tiveram recursos para manter vínculos com a escola, outras que tiveram menos refeições, crianças que ficaram mais expostas à violência doméstica, as que ficaram jornadas inteiras sozinhas em casa ou na rua enquanto os cuidadores ou responsáveis trabalhavam fora [...] (Banov *et al.*, 2020, p.6 - 7).

Jorge (2021) reflete sobre os sentimentos de impotência e frustração diante da constatação que uma grande parte dos alunos é excluída do processo de aprendizagem quando privada do acesso a imagens e sonoridades, fundamentais à compreensão da Dança como Arte:

Como uma professora que tem a escola pública como uma chave, assim... do baú do tesouro, é muito frustrante, né. Por que eu trabalho em escola pública justamente por que eu acho que o meu trabalho tem que ser para todo mundo, né. Não dá para ser só para alguns. E isso é uma coisa que me deixa muito frustrada, sabe, nesse tempo de pandemia. Por que... não posso mandar um vídeo para esse aluno, não posso mandar uma música para esse aluno. Eu tenho que mandar uma atividade impressa. Como a gente trabalha com dança impressa? Não tem como. E acabou não atingindo esses alunos, né (JORGE, Entrevista 1, ago. 2021).

Também em tom de desabafo, Prestes (2021) reflete que, no seu ponto de vista, planejar aulas de Dança para serem impressas foi um grande problema e tornou-se uma questão bem mais “burocrática” do que uma preocupação efetiva com o ensino de Dança, pois, segundo ela, as aulas e atividades pareciam servir mais como “registros de aulas dadas” para contabilizar dias letivos, do que como oportunidades de aprendizagem e experiência em dança (PRESTES, Entrevista 1, set. 2021).

Ao se referir à situação de vulnerabilidade da comunidade onde se localiza sua escola, Braz (2021) relata que a maioria dos estudantes é de baixíssima renda, e com pouco acesso à *internet*, e assim, praticamente 90% dos estudantes recebiam atividades impressas na escola. Conforme a docente, tornou-se um grande desafio planejar atividades de Dança para essa realidade:

[...] Então o quê que tu faz em uma aula impressa? É fácil dar aula de dança à distância se o teu aluno tem acesso. Pode acessar o *Youtube* [...]

Mas e aí quando não é isso, quando é tudo no papel e tu te limita a uma folha...? E aí, tu tem que, ainda dentro dessa folha, garantir de alguma forma, uma devolutiva que tu possa pelo menos ver que a pessoa leu o que tá escrito ali, né. Então é meio complicado [...] E aí tem aquela outra coisa, tu pede uma experimentação para a criança. Como é que tu sabe se ela fez a tal da experimentação? Aí tu pede um desenho né! (BRAZ, Entrevista 1, set. 2021).

As angústias reveladas pelas docentes corroboram com as ideias de Ana Paula Reis (2021), em seu artigo *A disciplina de arte no ensino híbrido: possibilidades e desafios nas aulas de dança da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul*, que aborda as dificuldades do Ensino Remoto. Segundo a pesquisadora, “mesmo uma parte dos estudantes tendo acesso aos dispositivos tecnológicos necessários para acompanhar uma aula, sob as condições dos tempos atuais, a grande maioria acaba sendo excluída neste formato de ensino” (REIS, 2021, p. 4); e devemos tornar visíveis o quanto as desigualdades sociais interferem na Educação e nos processos de aprendizagem.

Considerando os diversos aspectos observados pelas colaboradoras, sobretudo os pontos levantados relativos aos desafios de possibilitar, minimamente, o ensino de Dança em tempos de pandemia, constata-se que o processo de ingresso das docentes enfrentou várias barreiras de aproximação e efetivação da Dança na escola.

Assim, a partir desses principais pontos de reflexão e discussão emergentes das narrativas sobre os primeiros momentos de ingresso das docentes nas escolas, que teve por objetivo compreender como ocorreram as muitas ações políticas, conversas e questionamentos por parte das professoras, no sentido de possibilitar que a inclusão da Dança no currículo acontecesse da forma mais adequada possível, constata-se que, mesmo com desafios e impasses relativos à condição inédita da Dança como disciplina autônoma e as expectativas em torno disso, muito se tem a comemorar, pois são conquistas que, de certa maneira, ultrapassam o que, até então, era oferecido como ensino de Dança na Educação Básica de Pelotas.

## **4.2 Da apropriação efetiva do espaço escolar**

Neste subcapítulo constam as discussões decorrentes da segunda etapa das entrevistas, que diz respeito ao período de Ensino Híbrido e retorno ao ensino presencial nas escolas municipais de Pelotas/RS. A reflexão parte das narrativas das docentes sobre o andamento dos processos de efetivação do ensino de Dança no ambiente escolar, caracterizando as diferentes adaptações, relacionadas a diversos contextos, especificidades e experiências de apropriação desses espaços por parte das professoras colaboradoras da pesquisa.

### **4.2.1 A Dança ocupando o seu lugar**

Na primeira temática são enfocados aspectos gerais relacionados aos modos de apropriação do espaço da Dança na escola e ao andamento do processo de inserção desta como disciplina na grade curricular em aproximadamente um ano de atuação das docentes. Esse intervalo de tempo compreende desde os últimos meses de 2021, quando as escolas passaram a oferecer o chamado Ensino Híbrido, até o final do primeiro semestre de 2022, quando se deu o retorno das escolas ao ensino presencial.

Realizada quase um ano após a primeira etapa das entrevistas, que buscou tomar conhecimento das ações, conquistas e tensões daquele momento de ingresso das professoras concursadas no sistema escolar, a segunda etapa das entrevistas teve por objetivo investigar a continuidade do processo de inserção da Dança nos diferentes contextos escolares.

As primeiras reflexões que emergiram das narrativas das professoras são relativas às mudanças e adaptações ocorridas a partir da volta das escolas ao ensino presencial, mas, em especial, às negociações e conquistas referentes ao ensino de Dança, isto é, como se estabeleceu a Dança no dia a dia nesses espaços escolares.

De modo geral, ao serem questionadas em relação à continuidade do processo de inclusão da Dança no currículo das escolas, quatro docentes relatam a conquista de continuarem à frente de um componente curricular autônomo, com

apenas algumas adaptações relacionadas à distribuição de turmas, sem mudanças significativas ou conflitos. As colaboradoras Jorge e Rocha continuam atuando nas mesmas etapas do processo de seriação, Educação Infantil e Anos Iniciais, assim como as professoras Prestes e Braz seguem trabalhando nas escolas de Turno Integral, responsáveis pela disciplina de Dança em turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No caso das outras duas docentes entrevistadas, inseridas à princípio como responsáveis por atividades de dança oferecidas em projetos extraclasse, observou-se algumas alterações significativas: a docente Colins, depois de muitas conversas e negociações junto à equipe diretiva da sua escola e apoio do supervisor<sup>78</sup> da área de Arte da Secretaria Municipal de Educação, conseguiu que o ensino de Dança fosse inserido como disciplina nos Anos Iniciais da instituição, o que confirma o processo de facilitação de inserção da Dança nessa etapa de seriação, conforme relatado anteriormente.

Ao mencionar alguns pontos discutidos na primeira entrevista, a professora conta que não desistiu da tentativa de “abrir espaços para a Dança como disciplina”, lembrando o momento em que fez uma exposição sobre a legislação referente ao ensino de Dança/Arte para a gestão da sua escola. Conforme conta a docente, a partir daquela exposição e das suas argumentações pautadas em documentos oficiais, a equipe diretiva resolveu procurar mais informações junto à supervisão de Arte da SMED, o que lhe possibilitou constatar a viabilidade da inserção da Dança como disciplina na grade curricular da escola. No ponto de vista de Colins (2022), o supervisor de Arte, que há pouco tempo assumira esse cargo na SMED, demonstrava ter conhecimento das disposições legislativas do campo das artes, o que se refletia na sua preocupação com a atualização das equipes diretivas das escolas sob sua responsabilidade em relação às questões curriculares. A orientação positiva do supervisor de que a Dança fosse incluída como disciplina na escola foi determinante para a conquista de Colins (2022), que reflete:

[...] ele [supervisor] está bastante consciente de qual é o nosso lugar dentro da escola e quando eu conversei com ele, ele se mostrou muito consciente

---

<sup>78</sup> O referido supervisor da área de Arte da SMED, tem formação em Música e, conforme informações, ao final de 2022 deixou o cargo de supervisor e voltou a atuar como docente de Música no município de Pelotas.

da situação política, envolvendo desde o momento da nossa entrada, até a nossa luta lá do concurso (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

Mesmo que atualmente perceba um maior apoio da equipe diretiva da sua escola, observando-a mais aberta e parceira do seu trabalho, a professora compreende o apoio de profissionais da área das artes que atuam diretamente na Secretária de Educação como fundamental no processo de inserção da Dança na instituição em que atua.

As considerações da docente Colins (2022) sobre a importância do papel da gestão pública em apoio às necessidades do campo das artes vem ao encontro dos estudos de Bastos (2019, p. 132-133), que apontam o entendimento precário por parte dos órgãos públicos, em relação à formação na área da Dança, especialmente no que se refere à “compreensão dos documentos políticos da área da Dança”, como um obstáculo à inserção dos docentes licenciados em Dança na Educação Básica. O exemplo do encaminhamento do supervisor da área de Arte, destacado pela professora Colins, bem como o entendimento de Bastos (2019, p. 133), de que “todos os profissionais responsáveis pela contratação de professores deveriam estar cientes sobre a legislação e as orientações educacionais que pautam suas funções”, levam a refletir sobre as diferentes instâncias do processo de inserção da Dança como disciplina no contexto escolar.

Diferentemente do desfecho exitoso do processo de Colins, a inserção da Dança como disciplina na escola de Coelho, cujo processo também se iniciou na condição de docente vinculada a projetos de cunho extraclasse, teve a sua continuidade dificultada em função da interrupção ocasionada pelo seu afastamento por licença maternidade que interromperam as negociações nesse sentido. A professora recorda que, quando retornou do seu afastamento, o ano letivo de 2022 já tinha iniciado, e uma reorganização da grade curricular já estava em curso. Naquele momento, segundo Coelho, a coordenação da escola se prontificou a justificar os motivos de ter mantido as atividades de dança restritas a projetos extraclasse, o que, na sua percepção, indica que houve um empenho anterior em regularizar o ensino de Dança como disciplina. Coelho conta que, conforme a argumentação da coordenadora da escola, durante o seu período em que esteve afastada, a escola recebeu da SMED a designação de um professor licenciado em Música e a solicitação da inserção da disciplina de Música na sua grade curricular.

Desse modo, de acordo com a professora, a equipe diretiva justificava que, naquele momento, ficara difícil incluir todas as disciplinas de Arte (no caso específico da escola, Artes Visuais, Dança e Música) na grade curricular, pois isso implicaria “desacomodar” as professoras de Artes Visuais da escola. Nas palavras de Coelho (2022):

Ela [coordenadora] disse: "os professores de Arte estão meio apavorados, por que eles já estão vendo que a carga horária deles está sobrando". E dito e feito, uma das professoras já estava meio que fazendo cálculo de cabeça: "se vocês entrarem, os dois, aí eu acho que vai sobrar mais 5 horas da carga horária" [...] E aí parece que eu já fiquei numa situação de que estou “roubando” a carga horária para entrar na grade (COELHO, Entrevista 2, jul. 2022).

Desta maneira, a professora compreendeu que a coordenadora, mesmo se esforçando para resolver o impasse da forma mais adequada possível, na tentativa de atender as demandas da área de Arte, precisava sugerir que o ensino de Dança continuasse como projeto, deixando a cargo da docente a autonomia para organizar seus horários e definir a quantidade de turmas a oferecer, conforme as demandas da comunidade escolar. Assim, reconsiderando a situação, Coelho aceitou, ainda que temporariamente, continuar ministrando o projeto, distribuindo os inscritos em 10 turmas de diferentes etapas da seriação, atendidas em turno inverso às atividades de classe e frequentadas pelos estudantes em caráter eletivo.

Cabe aqui destacar que o caso da escola de Coelho corresponde à maioria das instituições de ensino cujas atividades se desenvolvem em apenas um turno, nas quais se observa a dificuldade de encaixe de mais de dois componentes de Arte na grade curricular. Isso pelo fato de que, conforme o regimento escolar de grande parte das escolas do município, o componente Arte tem seus conteúdos desenvolvidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em dois períodos (horas/aula), ou, oferecidos em caráter opcional na Educação Infantil e Anos Iniciais (adiantamentos nos quais não há uma regulamentação da carga horária), perfazendo um ou dois períodos (horas/aula) semanais. Logo, quando a escola inclui mais de uma linguagem artística, os dois períodos oferecidos tendem a uma subdivisão, que contempla a disciplina de Artes Visuais, geralmente priorizada (por razões históricas ou enquadramentos funcionais), e uma das demais linguagens

(Dança, Teatro ou Música, conforme as disposições da escola), o que restringe uma e outra a somente um período semanal.

Como já mencionado nas reflexões das primeiras entrevistas, em função da dificuldade de incluir outras linguagens artísticas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, algumas escolas optaram por incluir a Dança nos Anos Iniciais, pois não existe um regulamento sobre a carga horária de cada componente curricular, e sim, no cumprimento do número total de dias letivos (200 dias). Porém, pelo que se observa no caso de Coelho, a equipe diretiva da sua escola não parece ter cogitado essa possibilidade de inserção.

A docente Jorge (2022), ao relatar que ainda permanece atuando na disciplina de Dança para Educação Infantil e Anos Iniciais pela facilitação do processo, reflete sobre esses aspectos relativos à carga horária das disciplinas, sobre as quais não há uma normativa definida para cada uma dessas etapas do processo de escolarização. Na percepção da professora, as disciplinas especializadas (conforme a SMED nomeia as disciplinas ministradas por outras professoras, além da professora titular da turma) não têm normatizada uma quantidade de períodos. No caso de Jorge, as duas escolas em que trabalha destinam à disciplina de Dança um período (45 minutos) semanal por turma, enquanto que a carga horária da disciplina de Artes Visuais apresenta uma variação entre as escolas: uma delas com dois períodos por turma e a outra apenas um período semanal. A docente questiona a não existência de um padrão no que se refere à quantidade de períodos destinados às diferentes linguagens de Arte nas escolas em que trabalha, o que, de acordo com informações obtidas de colegas do campo das artes de outras instituições, abrange outras escolas do município.

Um estudo realizado por Bastos (2019, p. 134) apresenta observações quanto à carga horária dos professores de Dança da Rede Pública do estado de Minas Gerais e constata que uma reclamação recorrente dos docentes é a carga horária reduzida do componente de Dança/Arte em relação às demais disciplinas. A autora problematiza sobre o tempo reservado para as artes no currículo escolar, que por sua vez, é definida pelas Secretarias de Educação (municipais e estaduais):

Pautamos que a carga horária mínima dificulta o ensino de uma linguagem artística com qualidade e, ainda mais, a inserção das quatro linguagens no

contexto escolar. Porém, também mostramos que parte das secretarias não tem de fato uma preocupação com as efetivações dos propósitos presentes nas diretrizes educacionais para a Arte (BASTOS, 2019, p. 134-135).

De modo geral, as colaboradoras descrevem que, no contexto de Pelotas, independentemente do adiantamento escolar em que atuam, as escolas oferecem apenas uma aula semanal (em um período de 45/50 minutos) com cada turma, o que acarreta ao docente atuar em diversas turmas por semana para cumprir sua carga horária. Jorge, por exemplo, atua em 17 turmas e, da mesma forma, Prestes, tem sob sua responsabilidade 16 turmas, sendo que ambas cumprem carga horária de 20 horas semanais. Nesse sentido, Braz representa uma exceção, pois relata dispor de dois períodos em algumas turmas que ministra.

Para as docentes, 45 minutos de aula por semana, numa rotina de turma ou de escola que acaba tornando esse tempo ainda mais reduzido, constitui um fator limitador do trabalho na disciplina de Dança. O relato de Jorge (2022) exemplifica essa limitação a partir do cotidiano da sua sala de aula:

Com crianças dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, a gente pensa em trabalhar, assim, muito feliz, uns 25/30 minutos (risos). Por que eles são muito pequenos. Demoram para se organizar, no sentido de não tem um lugar específico, nas minhas escolas, para as práticas corporais [...] Na Educação Infantil é engraçado, por que tem uma hora [na rotina da turma] que eles brincam com massinha de modelar. Então, desgruda a massinha da mesa, junta, bota na caixinha, aí bota as caixinhas todas no armário [...] tem que guardar todas as outras coisas para poder arrumar as classes num canto e começar a aula (JORGE, Entrevista 2, jun. 2022).

Para a maior parte das colaboradoras, esses aspectos sobre a relação da inclusão da Dança no currículo e o tempo de imersão para o ensino de Dança é uma questão importante, mas não necessariamente um grande problema. Contudo, de acordo com estudos no campo da Pedagogia da Dança, o processo de experimentação em dança demanda um tempo mais alargado em relação a periodicidade das aulas de Dança, no sentido de ter uma frequência mais adequada para “incorporar” (ANDRADE, 2018) os saberes em dança. Marques (2011) em seu artigo “*Apressa-te lentamente: reflexões sobre o ensino de dança na era da rapidez*”, discute sobre questões relativas ao tempo de aula, tempo do aluno e o tempo da dança na escola, refletindo:

No cotidiano da sala de aula, principalmente das aulas de dança, há corpos em desenvolvimento que necessitam de tempo para compreender, fazer, transformar as propostas dos professores. Copiar um exercício ou uma coreografia é um processo relativamente rápido; criar e transformar o que foi proposto pelo professor ou pela tradição é bem diferente – exige concentração, pesquisa, experimentação, ensaio, amplitude de tempo (MARQUES, 2011, p. 4).

Um outro aspecto importante a considerar diz respeito à forma com que a comunidade escolar, de modo geral, recebe e compreende as propostas do ensino de Dança através da atuação das docentes, ou seja, conforme a escola foi conhecendo o trabalho das professoras, e como as profissionais observaram as pequenas transformações no que se refere ao reconhecimento do ensino de Dança como campo de estudo na escola, em meio aos constantes desafios de adaptação à nova realidade. De acordo com os relatos da maior parte das colaboradoras, constatou-se que houve avanços nesse sentido à medida que as equipes diretivas, de certa forma, foram entendendo e procurando aliar-se e dar autonomia ao trabalho das docentes.

A professora Jorge (2022) conta que percebeu, de forma gradativa, muito mais abertura e possibilidades de desenvolver seu trabalho nas duas escolas nas quais foi inserida, do que limites em relação às suas propostas. Ela descreve sua relação com as equipes diretivas e coordenações pedagógicas das duas escolas como parcerias importantes e “super abertas” para seu trabalho: “Eu não tive nenhuma dificuldade. Se eu preciso de algum material elas dão um jeito [...] eu tenho o privilégio de estar em duas escolas que entendem a dinâmica do meu trabalho e sem cobrança” (JORGE, Entrevista 2, jun. 2022).

Além disso, a docente conta que, no decorrer do cotidiano escolar das duas escolas em que atua, reparou o crescente reconhecimento dos responsáveis pelos seus alunos em relação aos seus filhos frequentarem as aulas de Dança na escola, e observou uma “postura contente” dos pais em relação ao acesso das crianças a disciplinas mais diversificadas: “os pais gostam, apoiam, entendem [...] eu acho que estavam [pais e alunos] carentes de atividades diferenciadas nas escolas”(JORGE, Entrevista 2, jun. 2022).

Coelho (2022) relata uma impressão similar à de Jorge em relação à aceitação e incentivo das famílias para que seus filhos participassem do projeto de Dança, principalmente, os responsáveis pelas crianças dos Anos Iniciais, pois,

anteriormente, o projeto de dança na escola era direcionado apenas aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A professora também considera ter autonomia em suas aulas, e que até estranha não receber tantos questionamentos em relação às suas propostas, o que lhe desperta dúvidas em relação à avaliação do seu trabalho por parte da direção da escola. Contudo, não julga que este fato seja um problema, e sim um reflexo do momento pós-pandemia atravessado pelas escolas, que impõe às suas gestões preocupações e envolvimento com demandas e necessidades mais urgentes.

Prestes (2022), que trabalha em duas escolas de Turno Integral, ao comentar sobre a busca de autonomia nas suas aulas e propostas, refletiu que ao longo do período que o ensino de Dança foi ocupando um lugar nos contextos que atua, foi conquistando liberdade para determinar suas escolhas pedagógicas, o que não a isenta do envolvimento com algumas demandas festivas da escola, pois, segundo ela, “existem sábados letivos e, geralmente, os sábados letivos são para alguma festa do nosso calendário” (PRESTES, Entrevista 2, jul. 2022). Contudo, mesmo com essas solicitações (como a Festa Junina da escola, por exemplo), a professora considera ter autonomia e a sensação que as escolas estão compreendendo um pouco melhor que tipo de proposta de ensino de Dança ela busca desenvolver em suas aulas.

Já Braz (2022), que também atua em um contexto de Turno Integral, relata alguns desafios na relação com a direção e com a forma que a estrutura física da escola se encontra para atender os alunos em uma proposta de Ensino Integral. No início do ano, houve mudanças significativas na equipe diretiva, que, segundo a professora reverberaram na forma de tratamento em relação ao seu trabalho, pois, a direção anterior parecia ter mais entendimento acerca do campo das artes na escola. Para a docente, outro fator limitador, em se tratando de uma instituição de Turno Integral, é a falta de estrutura adequada para que os estudantes permaneçam o dia inteiro na escola, ou seja, de uma estrutura física acolhedora a uma proposta de Turno Integral. De acordo com Braz (2022):

[...] é diferente eles estarem lá [na escola] o dia inteiro, por que eles ficam muito cansados. A escola, por mais que ela tenha sido construída já para ser uma escola de Turno integral, se a gente for olhar as escolas de turno integral lá em São Paulo, Rio de Janeiro, elas têm uma estrutura muito melhor do que as nossas aqui [...] as crianças mal têm onde sentar, ficam o

dia inteiro naquelas cadeiras duras ou em pé, ou no chão! (BRAZ, Entrevista 2, jul. 2022).

Outro aspecto questionável pedagogicamente, segundo Braz, diz respeito à concentração da carga horária das disciplinas de artes num mesmo dia da semana, o que costuma ocorrer nos Anos Iniciais da sua escola, em função dos horários das professoras titulares.

A colaboradora Rocha (2022), cuja realidade escolar é semelhante à de Jorge, refere-se à relação com a equipe diretiva das duas escolas em que atua como sendo de bastante liberdade e abertura para com suas propostas, métodos de ensino e formas de trabalho. De acordo com Rocha (2022), na escola Bernardo de Souza são realizadas com frequência reuniões para discutir os planejamentos com professoras(es), com o objetivo de avaliar o que está sendo feito em sala de aula, o que, segundo ela, contribui nas suas reflexões para elaboração das aulas. Já, na outra escola, Rocha percebe ser mais observada por parte da coordenação pedagógica, que costuma circular pelos corredores da escola para verificar o andamento das aulas, mas considera que essa atitude não a intimida, e nem interfere no seu trabalho pedagógico, ou na escolha dos seus métodos, pois se trata de uma prática corriqueira no cotidiano da escola.

Com percepções semelhantes às de Jorge e Rocha, Colins (2022) considera que teve muita sorte de ser inserida na sua escola, pois sente que tem total abertura e liberdade criativa para não seguir parâmetros de uma disciplina tradicional. Segundo a docente, a abertura para estruturar suas aulas dá-se a partir de necessidades artísticas, ou seja, não se pauta somente pelas necessidades dos conteúdos e habilidades que constam do Documento Orientador Municipal (DOM).

Da mesma forma, a investigação feita por Corrêa (2018) com professoras de Dança da Rede Estadual, discute sobre as transformações no decorrer da carreira docente. Para a autora, conforme o passar do tempo, as profissionais demonstram mais segurança acerca do espaço de trabalho em que estavam atuando, e também se percebem com mais autonomia e apoio da comunidade escolar como um todo. De acordo com Corrêa (2018, p. 208):

[...] o tempo de trabalho é um dos fatores primordiais ao estabelecimento de confiança entre gestão escolar e corpo docente. Inicialmente, com o foco

centrado na aceitação da comunidade escolar acerca da sua presença e do seu trabalho, o docente pode apresentar limitações. Por receio de não agradar, ou de não abarcar as demandas da escola, o professor tende a deixar de lado os seus desejos artístico-pedagógicos, gerando mais frustração para si mesmo e tendo dificuldades de se identificar com o ambiente de trabalho. Com a permanência no cargo e, conseqüentemente, com as vivências escolares como professor de Dança, vai constituindo um modo próprio de estar naquele lugar, o que provoca uma identificação entre lugar e sujeito, mesmo que não instantaneamente.

Em suma, considerando as primeiras reflexões que emergiram das narrativas das colaboradoras relacionadas à apropriação das docentes aos seus contextos escolares, destaco, dentre alguns pontos, aspectos positivos relacionados à conquista da maior parte das professoras, que segue atuando na disciplina de Dança como componente autônomo na grade curricular das escolas; ao modo de como a comunidade escolar foi conhecendo e apoiando os novos saberes em Dança a partir da atuação da professora de Dança; e, em especial, à motivação da maioria das docentes para seguir desenvolvendo suas propostas com autonomia e liberdade.

#### **4.2.2 Estratégias pedagógicas para o ensino de Dança**

As reflexões a respeito da segunda temática emergente das entrevistas posteriores ao retorno das docentes ao ensino presencial têm por base as narrativas referentes às alternativas e estratégias pedagógicas das professoras para a elaboração das suas aulas com vistas ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem dos saberes da Dança.

De modo geral, as docentes relatam aspectos importantes referentes à elaboração dos seus planos de ensino e aos elementos considerados essenciais à introdução de um ensino mais efetivo e significativo no retorno ao ensino presencial, dentre eles, o Documento Orientador Municipal (DOM), utilizado como suporte para planejar as aulas, a estrutura física das instituições e os recursos e materiais disponíveis, que, conforme as colaboradoras, interferem diretamente nas práticas pedagógicas de Dança, significando limites à ação docente.

Outro aspecto levado em conta por algumas professoras na elaboração dos seus planejamentos foram os desafios relativos à disposição do corpo discente para

as práticas das aulas de Dança. Depois de um longo período sob a vigência do Ensino Remoto, observou-se alguns *déficits* de mobilidade corporal dos estudantes em diferentes etapas do ensino. As colaboradoras Prestes (2022) e Jorge (2022) relatam com preocupação uma defasagem significativa nesse sentido, que as levou a pautar suas propostas de sala de aula em elementos básicos da Dança, com o propósito de reverter essa condição.

A professora Prestes (2022), ao constatar as carências motoras dos alunos, escolheu focar seus planejamentos em retomadas de conteúdos básicos desenvolvidos nos anos de pandemia, pois tem a compreensão que o ensino de Dança foi introduzido apenas esse ano na escola:

Eu acho que isso vai ser um trabalho a longo prazo, mesmo [...] A gente está fazendo esse resgate para dar conta da falta que eles tiveram do estado de presença na dança. Eu estou fazendo uma revisão e rememoração, com um processo de repetição mesmo, de mostrar elementos básicos da Dança, falar dos níveis, das direções, do ritmo, de exploração do espaço, tudo o que é muito básico, mas precisa ser resgatado e repetido, por que eles têm que ter essa base (PRESTES, Entrevista 2, jul. 2022).

A docente considera que esse resgate é necessário em todas as etapas que atua, no caso, do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental, no sentido de dar conta das diferentes lacunas relacionadas ao movimento corporal. Da mesma forma, Jorge (2022) menciona sobre sua surpresa na volta ao ensino presencial, ao se deparar com as restrições de mobilidade das crianças, que a levou a criar estratégias para o desenvolvimento de capacidades elementares relacionadas à motricidade. A professora, que ministra aulas para turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais, conta que planejou atividades envolvendo ações básicas, como sentar, agachar, deslocar, e descreve seus objetivos e procedimentos:

Quais são as estratégias que eu tenho usado para que eles desenvolvam essas coisas: é "pega esse objeto, leva lá, traz desse jeito". Aí eu pego objeto pesado, objeto leve... Então eu estou tentando que eles ocupem o espaço da sala de aula de maneira diferente, trabalhando pesos diferentes, com direções diferentes, sem pedir isso num exercício específico – claro, isso mais no início – mas com pequenas tarefas. Muitas vezes, que daí foi quando eu me assustei, acontece de deixarem os objetos caírem... Sabe, parece criança que não brinca? (JORGE, Entrevista 2, jun. 2022).

Para a autora Banov e outros (2020, p. 7) é essencial que, em um planejamento de retomada ao ensino de Dança pós-pandemia, se leve em consideração que as crianças, principalmente na faixa etária correspondente à Educação Infantil, foram especialmente afetadas no seu desenvolvimento motor, pois “foram privadas do convívio e socialização, da possibilidade de brincar”, o que limitou o desenvolvimento de suas capacidades básicas. De acordo com as teóricas, essa privação “se torna mais grave porque estamos falando de crianças, que se desenvolvem na interação de maneira mais intensa do que os adultos (Banov *et al.*, 2020, p. 7).

Na visão da docente Jorge (2022), as limitações dos seus alunos da Educação Infantil, de brincar com o corpo, revelam-se em comportamentos como a exaustão, diante de tarefas um pouco mais exigentes fisicamente, e na dificuldade de repetir tarefas simples que envolvam movimentação ou deslocamento. Outra limitação foi observada por Jorge em turmas de crianças de quatro anos, que apresentam dificuldades de se expressar verbalmente, de manifestar, ou mesmo de identificar quando precisam ir ao banheiro, o que leva a compreender o período pós-pandemia como revelador de um atraso significativo nas habilidades básicas das crianças.

Sobre as escolhas na forma de como atuar em sala de aula, a professora Colins (2022) relata que, nesses primeiros meses de retorno às atividades presenciais, percebeu que, por estar trabalhando com crianças pequenas, deveria desenvolver saberes do corpo que antecedem o ensino de Dança em si. Assim, considerou importante focalizar suas práticas em aspectos mais globais do desenvolvimento infantil, como a consciência corporal (conhecimento do corpo e suas partes) e a percepção do espaço. Além disso, a docente descobriu que, no contexto infantil, não lhe era possível ser a mesma professora que era junto aos estudantes maiores, ou adultos, mas deveria atuar como uma *professora-performer*, encontrando na musicalização das instruções de sala de aula, uma maneira para se conectar ao mundo infantil, como descreve:

[...] eu percebi que para estar em sala de aula, eu não poderia ser a mesma professora, eu precisava quase uma “performer infantil”. Eu sei, é um lugar muito estranho. Eu me olho em sala de aula e fico pensando “meu Deus, eu sou uma bobalhona”, sabe? (risos). Então essa foi uma parte muito doida,

de descobrir a musicalização como parte do ensino de Dança, principalmente com os Prés. Isso tem sido muito presente, essa foi a minha principal estratégia [...] eu descobri isso por que, quando eu chegava na sala de aula e falava para eles "agora nós vamos fazer alongamento, vamos fazer uma roda", isso não acontecia se eu falasse de forma natural. Então eu tinha que criar estratégias artísticas, de fato, de estar presente com o corpo artístico na sala de aula, para conseguir que eles entrassem no fluxo da aula (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

Num estudo que trata da potência da noção de *performance* no campo da Educação, os autores Icle e Bonatto (2017) refletem sobre a experiência possibilitada pela *performance*, de “fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos” e, sendo assim, converter “a sala de aula em um espaço de invenção e de criação” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 09-10).

Na fala de Colins observa-se que a atuação em estado de presença, isto é, a ação de *performar* com os alunos, de brincar e agir corporalmente em relação a eles, tornou-se um aspecto essencial, que ela considera exigir bastante do seu corpo: algo que, antes de iniciar sua carreira, não imaginava que despenderia tanta energia. Outra estratégia mencionada pela docente relaciona-se ao trabalho junto a crianças maiores (do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental), que se mostram aptas a compreender uma instrução verbal de uma atividade ou tarefa, dando margem a outros procedimentos pedagógicos, como a contação de histórias, por exemplo, como mote à exploração de movimentos individuais e coletivos.

Um outro aspecto importante para a professora Colins é a compreensão que todo seu trabalho é atravessado pelas questões étnico-raciais e por uma filosofia afrodiaspórica. A colaboradora, relata que, tanto suas pesquisas artísticas como seus processos de criação foram sempre enfocados em uma perspectiva afrodiaspórica, e que suas escolhas pedagógicas partem de uma necessidade de pensar em uma educação antirracista em Dança, conforme reflete:

[...] isso tem sido um lugar muito forte pra mim, de encontrar essas estratégias [...] a necessidade de ser um professor antirracista, que é você ser de fato “letrado” nessas filosofias afrodiaspóricas ou indígenas [...] significa que você precisa entender de fato o contexto de onde vêm essas filosofias pra conseguir intervir dentro de sala de aula [...]. E aí, dentro dessa relação com as práticas, eu tenho percebido isso: que, às vezes, é uma intervenção que a gente vai fazer ali no meio [da aula] que tem toda uma filosofia por trás. E isso é uma estratégia que tem a ver com você se colocar aberto e disponível a ser versado em outras linguagens que não apenas a Dança (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

No relato da docente observa-se a sua preocupação em estar alinhada às propostas presente nos documentos educacionais brasileiros, que estabelecem a obrigatoriedade<sup>79</sup> da inclusão de conteúdos programáticos relacionados à História e Cultura Indígena e Afro-brasileira. Colins (2022) considera que, mesmo em algumas aulas, em que o foco não seja exclusivamente esse, tais questões se fazem presentes, pois são constitutivas da sua formação. A colocação a seguir reflete a consciência da professora acerca das relações entre as suas experiências pessoais e as suas escolhas pedagógicas: “toda a filosofia afrodiaspórica e toda a filosofia que tive contato durante o processo da minha vida vai para sala de aula (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

Em relação ao material didático, Rocha (2022) destaca que a maior parte de suas inventividades se refere ao trabalho com material que ela mesma produz ou já dispõe (tais como, tecidos, imagens, dados, histórias e outros objetos), pois entende a importância de desenvolver aspectos de cognição sensorial, principalmente, pelo fato da docente trabalhar apenas com turmas de maternal (faixa etária de dois a três anos) e de pré-escola (faixa etária de quatro a cinco anos). Como estratégia de rotina com suas turmas, cujas aulas ocorrem em apenas um período semanal, Rocha utiliza o início de cada aula para retomar o que foi feito na aula anterior, possibilitando às crianças assimilarem os aprendizados de uma semana para outra.

Outro aspecto importante observado por Rocha, trata-se do reconhecimento da profissional e do seu trabalho por parte da comunidade escolar que, na volta do ensino presencial, vem se fortalecendo à medida que a escola compreende o desenvolvimento das aulas propostas pela docente. A professora considera que somente no período pós-pandemia as crianças reconhecem que tem uma professora de Dança, não só elas, mas a comunidade escolar como um todo e, com isso, consegue perceber uma evolução do começo do ano até o momento em relação a aprendizagem dos alunos, o que a deixa bastante satisfeita com as pequenas transformações notadas no cotidiano das aulas.

Corrêa (2018) reflete sobre as pequenas conquistas e transformações no cotidiano escolar como decorrências da apropriação docente ao contexto da

---

<sup>79</sup> A Lei 10.639, de 2003, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, assim como, a Lei nº 11.645, de 2008, torna obrigatório o estudo da História e Cultura indígena e Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

instituição, que se processa ao longo do tempo, na aproximação com parcerias, no apoio da gestão e comunidade escolar, o que contribui no “desenvolvimento de um trabalho a ser respeitado e de auxiliar na construção da autoimagem docente, entre outras realizações, o tempo é fator determinante na interação entre professores e alunos” (CORRÊA, 2018, p. 210).

Já a professora Braz (2022) desabafa que ainda tem muitas inseguranças em relação ao ato de planejar as aulas e fazer as escolhas metodológicas e os conteúdos. Salaria que busca inspirações através dos livros didáticos de Arte, que apresentam conteúdos das quatro linguagens (ainda que com poucas referências a conteúdos específicos do campo da Dança), e pesquisa propostas nos canais do *Youtube* para ampliar conteúdos, principalmente sobre o método *Laban*. Para Corrêa (2018, p. 192) é natural que as professoras de Dança ingressantes na carreira do magistério sintam-se um pouco desorientadas em relação aos conteúdos a abordar, ou às abordagens metodológicas a utilizar, visto que “não é comum para um professor de Dança ser recebido na instituição escolar com algum material de suporte, ou mesmo com orientações para a abordagem docente e o desenvolvimento do seu trabalho” (CORRÊA, 2018, p. 192).

Um aspecto interessante levantado a partir da entrevista com Braz é a diferenciação entre o trabalho com crianças menores, com o qual ela se identifica mais, pela possibilidade de desenvolvimento de saberes em dança através da ludicidade, e o trabalho com os jovens (pré-adolescentes ou adolescentes) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerado por ela mais desafiador, por envolver a necessidade de pesquisa de procedimentos pedagógicos capazes de motivar os estudantes nas práticas e discussões de sala de aula.

A professora Coelho (2022) discorre sobre a sua relação com os saberes dos alunos e as constantes investidas deles para que ela planejasse aulas baseadas nas danças postadas por usuários do aplicativo de mídia *TikTok*. Ela relata que, através do diálogo com os estudantes, busca negociar propostas e práticas de dança que estejam relacionadas aos desejos do grupo, mas sem abrir mão de apresentar novos conhecimentos em Dança, o que demanda tempo para que essa aproximação e relação de confiança entre docente e estudantes aconteça. A docente conta que, nesse processo de início ao ensino de Dança, ela tem proposto atividades bem simples, com base em princípios lúdicos, principalmente com as crianças mais

jovens, dos Anos Iniciais, e que, com alunos dos Anos Finais, busca introduzir atividades com tarefas de criação para composição coreográfica, na tentativa de aproximar suas metodologias da expectativa dos alunos em realizar coreografias.

De acordo com os relatos Braz e Coelho verifica-se que, na faixa etária que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental se encontra com mais frequência as demandas dos estudantes relacionadas às “danças da moda” ou relacionadas à cópia de coreografias prontas. Nesse sentido, mesmo que as professoras busquem formas de contemplar as expectativas dos alunos em suas propostas, por exemplo, através de tarefas de criação, ao apresentar uma nova concepção de Dança, as docentes sentem a necessidade de explicar que a Dança inserida no contexto da Educação Básica “é um outro tipo de Dança, difícil de classificar como o que acontece com as danças acadêmicas (espetaculares, em ambientes não formais de ensino)” (CORRÊA, 2018, p. 218).

Outro aspecto importante sobre a elaboração dos planejamentos pelas professoras refere-se à utilização e à influência do Documento Orientador Municipal (DOM) nas suas escolhas pedagógicas, uma vez que, ao registrar suas aulas nos diários de classe, nas diferentes etapas de ensino em que atuam, elas precisam indicar as habilidades da área da Dança/Arte que desenvolveram em suas aulas.

Como já mencionado, o DOM é o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a participação de alguns profissionais da Educação da Rede Municipal, com o objetivo de “construir o currículo que norteará o trabalho pedagógico” alinhado às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (DOM, 2020, p. 2). De modo geral, a partir das narrativas, a maioria das docentes utiliza o DOM como norteador à construção das suas propostas pedagógicas, ou seja, considera o documento como referência e não como restrição ao seu trabalho docente.

No entendimento de Colins (2022) e Braz (2022), o documento auxilia como um importante norteador do trabalho, um lugar onde buscam ideias para embasar suas aulas, e não como limitador dos planejamentos. Segundo Colins (2022), o DOM ajuda a identificar conteúdos que podem ser desenvolvidos e ainda não foram, ou a distinguir os possíveis conteúdos e habilidades para cada etapa de seriação, como, por exemplo, para a Educação Infantil, etapa que, no início, a docente

menciona ter mais dificuldade para planejar suas aulas. Assim, considera o documento essencial para direcionar possibilidades:

Não vou dizer que ele é maravilhoso, que ele delimita tudo. É, realmente, como a própria palavra diz, uma orientação para não ficar solta completa e não saber nem, para onde direcionar o “barco” [...] é uma liberdade orientada. Eu gosto de pensar que “não está vindo do nada” (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

No mesmo sentido, Braz (2022) relata que utiliza o documento com frequência, pelo fato de que ainda se sente insegura para planejar as suas aulas. Assim, compreende que o DOM acaba auxiliando a “dar um norte”, como a docente menciona: “posso procurar ideias e até conversar comigo mesma, ah: isso aqui eu não vou trabalhar agora, por que eles [os alunos] não tiveram esse ano, então vou ter que começar de antes...” (BRAZ, Entrevista 2, jul. 2022).

Para as colaboradoras Rocha (2022) e Prestes (2022) o DOM é compreendido como mais uma referência juntamente com outras do campo da Dança. Pelo fato das equipes diretivas exigirem (orientação dada pela mantenedora) o registro das habilidades da área nos diários de classe, as professoras relatam que, muitas vezes, procuram primeiro planejar suas aulas conforme as necessidades observadas em cada turma e, a partir do planejamento, identificar aproximações entre as habilidades que constam no documento e suas propostas de sala de aula.

Prestes (2022) conta que costuma utilizar o DOM como uma referência para identificar algo que ainda não desenvolveu nas aulas, mas tem autonomia de utilizar como base principal, as referências relacionadas ao campo da pedagogia da Dança, com intuito de buscar ideias de atividades. A professora Rocha (2022), mesmo atuando na Educação Infantil, etapa da seriação na qual algumas instituições não cobram registros por parte do corpo docente, observa que, nas duas escolas em que trabalha, os diários de classe devem conter obrigatoriamente os códigos das habilidades desenvolvidas. Desta forma, a docente relata que inicia seu trabalho pelo planejamento das aulas, a partir das necessidades evidenciadas pelos alunos e do apoio em livros didáticos e outros da área da Dança, e depois busca corresponder as habilidades do DOM à sua proposta:

[...] para preparar as minhas aulas, eu li o DOM, vi as habilidades, o que ele orienta para cada faixa etária, para a Educação Infantil, mas eu também busco muita coisa nos livros que a gente estudou, nos materiais que eu já conhecia, para poder ter uma base para poder montar uma aula (ROCHA, Entrevista 2, jun. 2022).

A docente Jorge (2022), por sua vez, comenta que utiliza o DOM para se orientar no sentido de identificar o que pode desenvolver nas aulas, usando-o como suporte tanto as orientações para Dança/Arte, como também as descrições de algumas habilidades referentes à área de Educação Física, que considera relevantes ao planejamento das suas aulas.

Diferentemente das demais docentes entrevistadas, a professora Coelho (2022) relata que não costuma se utilizar do documento. Segundo ela, o fato das suas aulas de Dança estarem incluídas como projeto, de cunho extraclasse, desobriga a direção da escola, e o seu próprio planejamento, das preocupações em relação às orientações do DOM. Assim, a sua ação pedagógica tem por base referências do campo da Dança, livros didáticos de Arte e outras fontes.

Outra questão bastante importante para a maioria das professoras, e que, de certa forma, baliza o desenvolvimento das propostas para o ensino de Dança, diz respeito à estrutura física das instituições de ensino formal, que envolve espaços, recursos e materiais, que, conforme algumas das colaboradoras, tornam-se limitadores do ensino de Dança.

Ao discutir sobre o espaço destinado à Dança e ao Teatro no ensino de Arte, a pesquisadora Strazzacappa (2008) enfatiza a situação recorrente dos profissionais que ministram aulas de Dança na escola e precisam se adequar ao ambiente escolar, tendo a constante necessidade de “empilhar carteiras” na busca de criar um “espaço vazio” apropriado para as aulas. Para a autora:

Raramente as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem que não seja a convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecem sentados e o professor à frente falando (STRAZZACAPPA, 2008, p. 3).

A colaboradora Jorge (2022) conta que, nas duas escolas em que atua, por não dispor de um espaço específico e adequado para as aulas de Dança, precisou

fazer adaptações no ambiente das salas de aulas tradicionais (arrastando classes e cadeiras), pois mesmo a quadra esportiva da escola, único local mais amplo disponível, e que seria uma alternativa ao seu trabalho, costuma ser usada para sediar a disciplina de Educação Física, cujos horários colidem com os da disciplina de Dança. Ao comentar sobre a importância da sistematização de uma rotina escolar de preparo do espaço à aula de Dança junto às crianças da Educação Infantil, a professora descreve um procedimento adotado nas suas turmas, denominado por ela de “baguncinha organizada”:

[...] eu chego e eles [alunos] já começam a berrar: "Baguncinha, baguncinha!" (risos). Parece que revoluciona a sala de aula para dar aula. Então agora eles entenderam que eu chego, faço uma bagunça, a gente tem aula e depois eu desfaço a bagunça e, enfim, esse é o sistema da aula de Dança que eles estão entendendo agora (JORGE, Entrevista 2, jun. 2022).

A docente relata que nas duas escolas em que leciona, os materiais básicos para as aulas são escassos, e que, numa delas, as docentes de Dança e Educação Física, cujas aulas dispunham de apenas um aparelho de som e alguns poucos colchonetes, propuseram-se a adquirir mais colchonetes com recursos próprios, contando com contribuição dos colegas de trabalho. Conforme Jorge, o fato da escola ser muito pequena determina o recebimento de recursos restritos, e que já estão destinados a necessidades básicas, assim, elas entenderam que, se fossem aguardar o atendimento das suas solicitações, a espera seria longa, o que comprometeria o andamento do trabalho.

A partir da fala da professora que, em relação ao espaço, cria estratégias para tornar o ambiente da sala de aula mais adequado, propondo um “ritual” para a prática das aulas de Dança, também por iniciativa própria, busca outros meios para oferecer mais possibilidades de experiências aos estudantes, mesmo que, para isso acabe colocando do próprio bolso para investir em suas aulas. Essa prática é bastante frequente na Educação Básica, etapa no processo de escolarização básica em que, sem perspectiva de recursos financeiros, muitas professoras tem a necessidade de investir em suas aulas, comprando e produzindo materiais, o que revela investimentos e esforços pessoais no sentido de proporcionar um ensino de qualidade.

Ao contrário da realidade educacional descrita por Jorge, o relato da docente Coelho (2022) reflete a realidade de uma escola com estrutura física privilegiada em relação às demais escolas em que lecionou ao longo da carreira. Na sua avaliação, as escolas não costumam dispor de um ambiente adequado (como uma sala específica, um espaço multimídia, ou mesmo um auditório) e minimamente preparado (com piso de madeira, colchonetes, esteiras de yoga, aparelho de som e instrumentos musicais, dentre outros recursos) para as aulas de Dança. Na percepção da professora, a escola Deogar Soares, com um histórico de apenas 20 anos desde sua inauguração, localizada numa zona periférica, com grande vulnerabilidade social, foi idealizada justamente para suprir as necessidades da comunidade escolar, pois se caracteriza por oferecer projetos no turno inverso, com ambientes para atividades diversificadas o que, para a docente, foram questões já pensadas na sua construção.

Rocha (2022) e Prestes (2022) narram experiências semelhantes em relação ao espaço físico para o ensino de Dança e aos recursos materiais disponíveis para as aulas, pois cada professora atua em duas escolas distintas<sup>80</sup> entre si no que se refere à quantidade e qualidade de recursos e espaços disponíveis: uma, maior, dotada de mais recursos, e outra menor, com carências em diversos aspectos de infraestrutura, com verbas restritas para adquirir materiais novos.

Rocha (2022) relata que na escola Bernardo Souza ela dispõe de alternativas em relação ao espaço, dentre elas, a sala de aula, o pátio, e o palco do auditório, que ela considera mais adequado ao ensino de Dança, por se tratar de um local amplo e um pouco mais limpo, ideal para propiciar às crianças experiências diversas em contato com o chão. Por orientação da direção, a professora tem um cuidado maior com as crianças que apresentam algum tipo de laudo de saúde, pois, se estão mais agitados que o habitual, é indicado que a aula ocorra na sala de aula. Na outra escola, com infraestrutura menor, a docente conta que não tem muitas opções de espaço, sendo a melhor opção a sala de aula (em algumas vivências utiliza o corredor da escola), pois o pátio da escola apresenta uma pavimentação de cascalho (pedras pequenas) o que torna o local um tanto inadequado para práticas com crianças pequenas. Assim como nas outras instituições, Rocha (2022) também

---

<sup>80</sup> Aqui, as diferenciações das escolas (maior ou menor) refere-se ao espaço físico/ infraestrutura e em quantidade de estudantes/turmas que a escola atende.

descreve que nas duas escolas em que atua, dispõem de poucos materiais básicos para as práticas e explica que muitos materiais complementares ela mesma dispõe e produz, relatando que também tem procurado solicitar outros tipos materiais, mas não tem muita esperança que seu pedido seja atendido.

Prestes (2022), por sua vez, conta que a escola Mário Meneghetti, que foi uma das primeiras instituições municipais de Pelotas/RS a se tornar de Turno Integral, conserva o espaço do auditório limpo, com palco disponível para as aulas de Dança e Teatro, dispondo também de uma sala de multimídia, equipada com diversos materiais, como colchão de circo, cama elástica, colchonetes, bambolês, tatame, entre outros.

Assim como Coelho, Prestes (2022) compreende que a reestruturação da escola para se adequar ao ensino de Turno Integral também está relacionada à vulnerabilidade social do contexto em que a escola está inserida, sendo uma proposta da prefeitura investir nas escolas com comunidades privadas de necessidades básicas. Já na outra instituição em que atua, localizada na zona rural e abrangendo uma comunidade mais restrita, a docente descreve o prédio antigo e com pouca estrutura no qual a escola funciona como “uma casa adaptada”, onde as aulas de Dança costumam ser ministradas na própria sala de aula.

As falas das professoras Braz (2022) e Colins (2022) enfatizam que a falta de um espaço apropriado para Dança, isto é, de um ambiente limpo, minimamente vazio (sem classes e cadeiras) e com um piso adequado para o contato com o chão, constitui um desafio à ação pedagógica e um aspecto limitador da prática da dança pelos estudantes.

Ao abordar, em seu estudo, questões relacionadas ao espaço físico destinado à dança na escola, Batalha e Cruz (2019) apontam que se trata de uma realidade das escolas brasileiras como um todo e que, por mais que tenhamos alguns avanços no que se refere às políticas públicas destinadas à educação:

[...] ainda estamos longe do que gostaríamos de ver prevalecer na realidade educacional brasileira. Se formos aguardar mudanças na realidade estrutural das escolas públicas, é possível que o ensino de dança nunca se estabeleça; entretanto, podemos buscar, em cada realidade, uma possibilidade de melhoria (BATALHA; CRUZ, 2019, p. 1291).

Braz (2022) relata ter um pouco dificuldade de planejar atividades diferenciadas por não dispor de um espaço específico para a Dança. Segundo ela, na sua escola o espaço mais apropriado, por sua amplitude e conservação, seria o auditório, mas como o seu uso implica outras questões (como uma acústica problemática, que dificulta a atenção e a comunicação, e o condicionamento a reservas antecipadas e acertos com outras disciplinas), a docente opta por trabalhar na própria sala de aula. No entanto, a docente relata que, mesmo a sala de aula sendo o local, aparentemente, mais adequado, ainda esbarra na condição da limpeza do piso das salas de aula, pois, ainda que haja uma frequência diária de manutenção, não garante um ambiente ideal para as experimentações em contato com o chão.

As colocações de Braz referentes à falta de uma agenda diferenciada de limpeza, que contemple as exigências de um trabalho com ênfase na mobilidade corporal, evidenciam um problema muito comum enfrentado pelos profissionais de Dança no ambiente escolar.

A esse respeito, Colins (2022) considera que a falta de um ambiente apropriado para a prática de dança é um dos seus maiores desafios: “Não ter um espaço adequado é algo que nos priva muito, nos tira a possibilidade de fazer muita coisa, entregar muito mais para os nossos alunos” (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022). Atualmente, a professora utiliza um mini auditório que, ela avalia, ser inadequado e desconfortável, pelo fato do chão ser de piso frio, além do ambiente também ser frio e sem ventilação. No entanto, ela avalia positivamente a ocupação de um espaço sem a necessidade de empilhar cadeiras. A docente considera a destinação do mini auditório às suas aulas como uma conquista no sentido do estabelecimento de um território da Dança. Segundo ela:

[...] terça e quinta, meio que todo mundo já sabe que é da professora de Dança, então, normalmente, ninguém reserva na terça e quinta [...] normalmente, aquela sala é minha, tanto que os alunos falam assim: “a gente vai para sala de Dança, professora?” Então não é mais, “o auditório”. É, tipo, a sala de Dança (risos) (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

Para a professora, esse reconhecimento dos estudantes quanto ao espaço da Dança fez com que ela começasse a compreender aquele lugar como seu, pensando em melhorias que ela própria poderia fazer. Para a autora Corrêa (2018,

206), inúmeras vezes, as mudanças positivas ocorridas na infraestrutura da escola são frutos de “trabalhos individuais, em que professores criam atos de resistência e propõem inovações no espaço escolar”, mas que é importante que exista uma rede de apoio que atenda, minimamente, algumas demandas do campo da Dança, como por exemplo, “a abertura da gestão escolar para a ocupação de espaços antes ociosos que proporciona um lugar de prática artística” (CORRÊA, 2018, p. 206).

Nesse sentido, Colins (2022) conta que observou um empenho da direção em se dispor a realizar mudanças nesse ambiente, mas entende que é um processo a longo prazo, ou seja, uma questão superior à gestão da escola, que recebe recursos financeiros insuficientes às suas necessidades. A professora entende que, em se tratando de uma escola pública, é impossível idealizar demais um “espaço para Dança” em uma realidade social em que os alunos têm necessidades básicas que não são atendidas no meio familiar, sendo a escola responsável, por exemplo, pelas suas refeições principais.

Observa-se que, mesmo sendo um relevante desafio a tentativa de criar espaços para Dança, nem todas as docentes encaram como um grande limitador de suas práticas, pois, muitas professoras inventam estratégias para driblar certas condições dos ambientes que são disponibilizados para suas aulas, assim como a falta de recursos e materiais básicos para Dança. Talvez essa aceitação ou compreensão da falta de espaço e recursos básicos ocorra pelo simples fato de que, infelizmente, represente uma condição *sine qua non*, como sugere Strazzacappa (2008), de quem atua na Educação Básica com o ensino de Dança/Arte em geral.

Além do mais, em relação às suas práticas, escolhas e estratégias pedagógicas, as colaboradoras demonstram que, apesar das preocupações referentes às lacunas do desenvolvimento corporal dos alunos e das incertezas por parte de algumas docentes para elaborar suas aulas e atender as expectativas dos alunos e da escola, criaram alternativas próprias para desenvolver os saberes da Dança, inventando rotinas específicas para as práticas que reforçam modos próprios da Dança ocupar seu espaço na escola.

### 4.2.3. Cada contexto, com suas especificidades

A última temática que escolho enfocar a partir dos dados obtidos na segunda etapa das entrevistas envolve as reflexões das docentes colaboradoras sobre aspectos particulares dos processos de inserção evidenciados em cada contexto nas primeiras entrevistas. Trata-se de retomar e ampliar questões específicas referentes a algumas diferenciações observadas quanto ao modo de como ocorreu a inserção do ensino de Dança: na forma de projetos, oferecidos no turno inverso como atividade extraclasse; como componente curricular que, no contexto das escolas de Turno Integral, é caracterizada pela SMED como “atividade articulada”; e como componente curricular na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, onde as professoras de Dança e de outras áreas são denominadas especializadas.

Com base nos relatos das colaboradoras, ou seja, daquelas cujo o trabalho se insere como projeto, bem como das que ministram a disciplina de Dança, foi possível observar que muito dos aspectos relacionados às demandas e expectativas mencionadas na etapa anterior, que se diferenciavam dependendo do contexto, de certa forma, foram amenizadas ao longo do primeiro ano de trabalho docente. Para a maioria das professoras, as solicitações de realização de apresentações e construção de coreografias continuam existindo, no entanto, elas observam que, à medida que a escola foi conhecendo suas propostas, essas demandas e pressões foram sendo suavizadas.

No caso de Coelho (2022) e Colins (2022), cujo trabalho docente foi inserido como projeto, suas impressões iniciais, relatadas na primeira etapa das entrevistas, trouxeram aspectos importantes sobre a relação entre as possíveis expectativas das suas escolas com o histórico dessas instituições, que se destacavam pela realização projetos de turno inverso, o que, naquele momento, indicava que as suas equipes diretivas esperavam que as professoras reativassem ou mantivessem o tipo de prática já existente no espaço escolar.

Ao retomar essas questões com as colaboradoras, tanto Coelho, que se manteve atuando à frente do projeto de turno inverso, como Colins, que conseguiu convencer a escola a inserir a Dança na grade curricular, relataram que, talvez essas expectativas foram diluídas conforme cada uma das escolas foi compreendendo a dinâmica de trabalho das professoras de Dança. Para Coelho

(2022), as impressões que teve logo após seu ingresso na escola, relativas às expectativas da equipe diretiva pelo desenvolvimento da Dança como projeto, retomadas e analisadas no momento presente, são compreendidas por ela como forma de recepção, acolhimento e compartilhamento do trajeto percorrido pelo ensino de Dança na instituição, com vistas a orientar o seu trabalho:

Eu acho que ela [direção] fez isso no sentido de querer me abraçar, de pensar "ah, aqui acontecia assim", ou tipo "ah, tenho conhecimento, como gestão, do que acontecia" [...] mas eu não vejo essa expectativa, sabe. Não sei também se é por toda essa questão de pandemia [...] É claro que eles [estudantes] querem se apresentar, mas essa visão deles é sempre apresentação para fora da escola, não é na escola (COELHO, Entrevista 2, jul. 2022).

Além dessas percepções, a docente considera que teve pouco tempo para compreender como a escola funciona, mas que ainda não houve nenhuma solicitação para produzir coreografias em função de eventos da escola e acredita que a direção não tem interesse de controlar suas aulas no projeto.

Ainda Coelho (2022) reflete que nós, como professoras de Dança, também temos muitas crenças e expectativas de como deveria ser a Dança na escola e que, muitas dessas crenças são modificadas, quando nos deparamos com realidade, avaliando que para escola "a Dança estar no currículo ou não, talvez não faça diferença. Faz para a gente. Eu vou ser mais uma ali que vou dar aula e que tenho que cumprir com tudo aquilo que os outros professores têm que cumprir (COELHO, Entrevista 2, jul. 2022).

Corrêa (2018) reflete que os estranhamentos que os profissionais de Dança, no início de carreira, têm em relação à escola, geralmente, ocorre a partir de idealizações e crenças, pois como aponta a autora:

Temos uma tendência a olhar para a escola como gostaríamos que ela fosse e não como ela é, de fato. De qualquer modo, em nossa opinião, para mudar uma realidade que está posta é preciso, primeiramente, apropriar-se dela. Apropriar-se não é sinônimo de adaptar-se ou acomodar-se. A apropriação torna a escola pertencente ao sujeito (CORRÊA, 2018, p. 214).

Numa visão semelhante à de Coelho, em relação às demandas da escola, Colins (2022), que atualmente ministra a disciplina de Dança para os Anos Iniciais, relata que até o momento, não recebeu solicitações ou cobranças para produção de

coreografias para apresentações festivas ou comemorativas, o que talvez se deva às circunstâncias do pós-pandemia, pois até o fim do primeiro semestre de 2022, ainda havia restrições à eventos presenciais com aglomerações na maioria das instituições. Na sua escola, apenas houve a indicação que as professoras preparassem atividades relacionadas à Festa Junina e, a partir dessa proposta, a docente escolheu propor algumas vivências, no sentido de aprendizagem sobre a manifestação popular e não na forma de apresentação. No entanto, Colins (2022) conta uma situação conflitante com uma colega, professora titular<sup>81</sup>, que solicitou sua ajuda para a criação de uma coreografia para o Dia das Mães. Collins (2022) comenta que negou tal investida justificada pelo cuidado de não expor os alunos e pela sua opção pedagógica, que não envolve esse tipo de abordagem precipitada em relação ao processo de aprendizagem, como descreve:

[...] fui um pouco enfática e disse para ela [professora]: fazer esse tipo de abordagem se torna um desrespeito com a minha área de conhecimento. Você chegar para mim e me pedir de uma semana para outra que eu entregue uma coreografia, sendo que os nossos alunos – não é eu que preciso – os nossos alunos precisam de um tempo de aprendizagem (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

Mesmo que tenha ocorrido esse caso isolado, a professora reflete que, quando a comunidade escolar está aberta para conhecer o trabalho desenvolvido, a resistência ao “novo” diminui, isto é, ao novo lugar do ensino de Dança como componente curricular. A professora conta sobre sua satisfação em ouvir os muitos relatos de outras professoras titulares da escola, que, agora, notam a importância do ensino de Dança, pois começam a observar mudanças significativas para alguns de seus alunos, inclusive as crianças com laudos de saúde: “eu tenho um aluno que é autista no Pré. E ele, na semana passada, foi a primeira vez que ele fez a aula inteira. Isso é uma conquista muito grande” (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022). Para a professora, são essas pequenas transformações cotidianas que reforçam a importância de a Dança estar inserida no currículo escolar.

---

<sup>81</sup> Conforme já mencionado no capítulo 1, a denominação “professoras (es) titulares” refere-se a professoras que atuam desde a pré-escola até o 5º ano como alfabetizadoras e que ministram aulas com conteúdo de diversas áreas (Português, Matemática, Ciências, dentre outras) únicas responsáveis por uma turma.

Em relação à maneira que a comunidade escolar compreende a inserção da Dança como um componente curricular obrigatório, Jorge (2022) e Rocha (2022), que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais, relatam aspectos semelhantes a Colins em relação ao reconhecimento das professoras titulares das turmas para as quais lecionam. Jorge (2022) conta suas estratégias através de conversas, para que as professoras titulares entendam a importância da Dança no aprendizado das crianças em todos os campos cognitivos:

Então elas [professoras titulares] entendem que a minha atividade na escola é muito importante, pois auxilia no desenvolvimento [...] eu tive que achar uma estratégia para que elas entendessem que não é uma atividade recreativa, é uma atividade educativa, artística [...]. Eu fiz com que elas entendessem o porquê eu estou ali (JORGE, Entrevista 2, jun. 2022).

Através de diálogos e sensibilizações, buscando aproximar seus colegas das novas concepções do ensino de Dança, Jorge (2022) dá continuidade à sua militância em prol do campo da Dança, exercida em momentos distintos do processo de inserção da Dança nas escolas. Dessa forma, a professora contribui para a superação dos preconceitos da própria gestão escolar e dos colegas docentes em relação ao trabalho das professoras e aos saberes da área de Dança e defende o seu “lugar” como disciplina no currículo das escolas de Educação Básica (VALLE *et al.*, 2018).

Também para Rocha (2022), o fato de ouvir as professoras titulares relatarem em conselhos de classe os avanços propiciados pelo ensino de Dança no desenvolvimento dos alunos é muito importante, pois são essas professoras que acompanham o dia a dia das turmas, algumas delas por um longo período. A professora observa que os responsáveis pelas crianças também percebem o encantamento delas em relação às aulas; e que, em encontros casuais em momentos de entrada ou saída dos alunos da escola, costuma ser surpreendida por comentários elogiosos ao seu trabalho: “Ah, fulaninho adora a tua aula”!, diz Rocha (Entrevista 2, jun. 2022).

Outro aspecto mencionado por ambas colaboradoras, está relacionado às demandas festivas nas escolas, que na primeira entrevista já observavam não ser uma questão relevante para esses contextos, na impressão das professoras, ainda não existiu nenhuma cobrança, como Jorge (2022) descreve que nem ao menos

sutilmente surgiu essas solicitações e considera um privilégio o fato de se sentir livre para desenvolver suas propostas nas duas escolas. Conforme Corrêa (2018), ainda que essas solicitações por coreografias para festas de calendário continuem sendo uma demanda frequente nos contextos escolares, segunda a autora:

[...] esse tipo de pedido ocorre com maior frequência no período inicial de atuação desse professor, quando a equipe diretiva e a própria comunidade escolar, pela pouca familiaridade com os fazeres e saberes da Dança, ainda não compreendem a amplitude e o sentido do trabalho (CORRÊA, 2018, p. 242).

Já no contexto de Rocha (2022), mesmo entendendo que não existe uma cobrança excessiva, foi solicitada, em uma das escolas, para que auxiliasse na apresentação de formatura das crianças da pré-escola na Educação Infantil. A professora conta que antes do seu ingresso na escola era um costume que, nesse evento, os alunos apresentassem “uma coreografia gestual” para uma música escolhida para cada turma. E isso era/é considerado um requisito obrigatório na escola. Atualmente, com sua participação, Rocha (2022) busca negociar uma construção cênica com “menos cópia de gestos” e trazer algo que as crianças costumam fazer em suas aulas, mas entende que uma mudança mais significativa ainda esteja por vir, como resultado de em processo de negociação.

Braz (2022) e Prestes (2022), que atuam em escolas de Turno Integral junto aos adiantamentos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, contam que receberam algumas solicitações relacionadas às propostas de apresentações em festividades Juninas. No contexto de Braz (2022), a exigência veio da coordenação pedagógica, que solicitou que o corpo docente da área de artes criasse um grupo na rede social *WhatsApp*, para propiciar interação entre as diferentes linguagens artísticas, no intuito de promover atividades nos eventos da escola. A professora decidiu trabalhar com o tema das Festas Juninas, desenvolvendo com os estudantes, movimentações básicas de uma quadrilha nas suas aulas, mas deixou a cargo dos estudantes a decisão de se apresentar ou não à comunidade escolar.

Sobre as expectativas dos alunos em relação ao tipo de aula desenvolvida, a docente diz não se incomodar em lidar com os desejos dos estudantes por práticas mais aproximadas a repertórios e cópias de coreografias, por entender que eles nunca tiveram Dança na escola e, nesse sentido, ela tenta trazer a ideia de que, na

escola, o ensino de Dança tem outra proposta, diferente de uma aula de dança em academias ou escolas de dança.

Prestes (2022), que também foi solicitada a construir um trabalho coreográfico para apresentar numa Festa Junina, conta que começou a pensar na possibilidade de “ceder” e atender algumas demandas festivas da escola. A professora lembra que foi motivada pela possibilidade de desenvolver diversas aprendizagens com a experiência cênica compartilhada, e conta que ficou satisfeita com o resultado obtido pelos alunos, no que se refere à presença e à autonomia:

[...] eles têm um encantamento muito grande, por essa coisa da apresentação. E como a escola acaba sendo o "point" do bairro, por que não tem outras atividades para eles fazerem lá, nem um ponto cultural para eles acessarem naquele lugar, naquele contexto, eu topei. E foi uma surpresa muito grande, eu fiquei impressionada com o estado de presença deles...sabe aquilo que a gente fala, que o corpo se transforma quando está no palco? [...] eu vi, ali, alunos super responsáveis e concentrados, ao mesmo tempo com uma autonomia de brincar, se divertir naquele espaço cênico (PRESTES, Entrevista 2, jul. 2022).

A partir dessa experiência, a docente compreende que sua grata surpresa relativa à forma de como os alunos encararam e se apropriaram dos seus aprendizados levou-a a repensar seus próprios preconceitos sobre os possíveis lugares de aprendizagem da Dança, e reflete: "por que só eu que vou sonegar isso desses alunos?" (PRESTES, Entrevista 2, jul. 2022). Para as autoras Corrêa, Allemand e Jesus (2022) é importante propiciar a experiência cênica também como parte do desenvolvimento dos aprendizados da Dança e não apenas como produto a ser apreciado “pela possibilidade de realização de um processo de ensino e criação em dança que integre os momentos de ida à cena como parte do seu desenvolvimento” (CORRÊA; ALLEMAND; JESUS, 2022, p.10).

A partir das falas das colaboradoras, no que se refere à inserção da Dança como disciplina na grade curricular no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais, consto que a recepção e assimilação do ensino de Dança vem tendo um saldo muito positivo, à medida que se observa a aceitação e o reconhecimento por parte dos pais e, principalmente, a valorização por parte das professoras titulares das turmas, que acompanham o desenvolvimento dos seus alunos de forma mais aproximada, o que lhes possibilita observar nas crianças transformações em diversos aspectos.

Um outro aspecto relacionado aos processos de inserção da Dança a considerar nas narrativas das docentes refere-se às maneiras de como a disciplina de Dança foi incluída na grade curricular no contexto das escolas de Turno Integral.

As colaboradoras Prestes (2022) e Braz (2022), inseridas nesses contextos escolares, retornaram a comentar sobre as diferenciações mencionadas nas primeiras entrevistas, relacionadas à caracterização da disciplina de Dança como “atividade articulada” ou “disciplina diversificada” que, conforme a SMED, compreendem as disciplinas fora do chamado “núcleo comum”.

Prestes (2022) relata que a Dança continua inserida como disciplina na grade curricular da sua escola, e retoma a questão das disciplinas diversificadas, ou seja, fora do núcleo comum, que a escola segue identificando como “atividade articulada”. Na percepção da docente, essa caracterização constitui uma determinação da mantenedora no sentido de diferenciar as disciplinas que compõem o currículo das escolas de Turno Integral, de modo a ampliar a grade de horários, mesmo que, na prática, as atividades articuladas sejam obrigatórias e impliquem aos docentes que as ministram o cumprimento dos deveres pedagógicos (elaboração de plano de estudo e planejamento de aulas, participação de reuniões pedagógicas, avaliação, dentre outros) das demais disciplinas.

No entanto, a professora observa que existe uma distinção entre os outros componentes do núcleo comum e aqueles intitulados atividades articuladas, pois considera que a Dança, assim como todos os outros componentes caracterizados dessa forma, tem importância secundária, ou seja, não são prioridade. Prestes reflete sobre a condição desprestigiada das chamadas atividades articuladas:

[...] servem como acessório, como um cumprimento de tempo, de carga horária, inclusive se forem precisar de algum período para um professor de português ou de matemática - e eu falo essas disciplinas diretamente, por que aconteceu isso numa das minhas escolas, da equipe diretiva dizer "não, a gente tem que fazer revisão com esses alunos, reforçar, eles precisam de aula extra" [...]. Então, assim, se é o caso de ter que tirar alguma aula – não tirar, mas reduzir – eles vão reduzir da Dança para aumentar de Português ou Matemática (PRESTES, Entrevista 2, jul. 2022).

A docente conta que apesar da aceitação da Dança como disciplina, por parte dos estudantes e da comunidade como um todo, na prática, verifica-se uma desconsideração da sua importância como campo de estudo e conhecimento. Como

exemplo desse descaso, Prestes (2022) aponta a dificuldade dos alunos e dos seus familiares de entender que cada estudante precisa ter seu caderno de registro de Dança. Uma das poucas exigências que a professora impôs em suas aulas, o uso do caderno de registro é muitas vezes negligenciado, pois “muitos esquecem ou relatam da mãe dizer que não precisa” (PRESTES, Entrevista 2, jul. 2022).

Já para Braz (2022), que passou a compreender as disciplinas tratadas como atividades articuladas como pertencentes ao núcleo diversificado, a diferenciação entre o núcleo comum e o núcleo diversificado reforça a ideia que a disciplina de Artes Visuais, componente do núcleo comum, tem um grau de importância maior dentro da grade curricular, com prioridade em relação às demais linguagens artísticas.

Morandi (2006) aponta a prevalência das Artes Visuais em relação às demais linguagens como decorrente de aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil:

O enfoque nas Artes Visuais, além de constituir um reflexo da formação profissional, é resultado da manutenção de uma linguagem inserida na escola há mais tempo e que se enquadra na estrutura tradicional de ensino. As aulas podem ser realizadas no próprio espaço da sala de aula, exigindo pouca mobilidade e deslocamento dos alunos. Já o ensino de Dança necessita de um espaço mais amplo, exigindo a reestruturação das carteiras escolares na sala ou a utilização de um outro lugar (MORANDI, 2006, p.89).

Ao refletir sobre a condição da Dança como componente curricular obrigatório, Braz (2022) descreve aspectos relativos as opiniões de alguns estudantes e professoras(es), sobre a obrigatoriedade ou não da Dança no currículo. Conforme a docente, para alguns estudantes, a disciplina de Dança não deveria ser obrigatória e, algumas professoras(es), também consideram que nenhuma das disciplinas do núcleo diversificado deveria ser obrigatória e que, sim, deveria ter uma parte da carga horária estudantil que os alunos pudessem optar por quais disciplinas gostariam de fazer dentro da sua carga horária, ou seja, uma característica de disciplina eletiva. No entanto, a professora relata que a maioria dos estudantes entendem que essas disciplinas diversificadas fazem parte do ensino integral e muitos deles declaram que “acham ótimo e maravilhoso, não ter que pagar para fazer dança” (BRAZ, Entrevista 2, jul. 2022).

Como último aspecto relacionado à apropriação dos espaços escolares pelas professoras colaboradoras, enfoco as conquistas obtidas e os desafios enfrentados nesse um ano de inserção da Dança nos contextos escolares. Tal aspecto foi abordado na finalização das entrevistas, quando solicitei às professoras que listassem pontos considerados importantes do processo de negociação ou alinhamento com suas escolas e comunidade no geral.

Desta forma, Coelho (2022) afirma que, até o momento, seus maiores desafios relacionam-se à aceitação dos novos saberes da Dança por parte dos estudantes e considera que seja necessário repensar sua prática pedagógica, isto é, reavaliar de que forma desenvolver o ensino de Dança associando os saberes dos alunos juntamente com suas propostas, como destaca: “de que forma que eu posso trabalhar aliada a outras coisas que possam ser Dança, para que eu possa desconstruir também o que eu acho que é Dança?”(COELHO, Entrevista 2, jul. 2022). Observa-se que a professora, ao se propor a repensar suas escolhas pedagógicas na tentativa de se aproximar dos saberes de seus alunos, demonstra preocupação com as estratégias para “o planejamento de um ensino que parte da observação de características individuais para uma apropriação do contexto de trabalho” (CORRÊA, 2018, p. 211).

Outro desafio apontado por Coelho é próprio do trabalho de Dança desenvolvido como projeto de turno inverso, tal seja, a inconstância da participação dos estudantes, gerada pela flexibilidade das atividades extraclasse, que não exigem registro de presença, principalmente no caso de estudantes maiores, que têm certa autonomia de comparecer ou não às atividades desenvolvidas no contraturno, diferentemente das crianças dos Anos Iniciais, que são levadas à escola pelos seus responsáveis. Além disso, a docente compreende que, no seu contexto, é um pouco difícil visualizar a Dança como disciplina, mas acredita que isso seja possível a longo prazo “Eu acho que a escola está aprendendo a ter outras linguagens artísticas para além das Artes Visuais e vendo como vai funcionar!” (COELHO, Entrevista 2, jul. 2022).

A professora Braz (2022) reflete que, apesar de não se sentir desvalorizada, gostaria de ter mais abertura com a gestão da escola, o que lhe permitiria negociar melhorias para o ensino de Dança como, por exemplo, a Dança ter um espaço físico um pouco mais adequado para as aulas. Em relação aos desafios enfrentados, a

docente aponta as dificuldades de entendimento dos estudantes dos Anos Finais em relação às propostas das aulas de Dança. Na sua experiência, o trabalho junto a essa etapa do processo de escolarização revelou-se especialmente desafiador, em função da necessidade de conquistar a confiança dos jovens, que demanda um longo período de aproximação: “É uma fase de galgar o próprio espaço, de querer se sentir diferente e ter a sua individualidade e identidade reconhecida” (BRAZ, Entrevista 2, jul. 2022). Contudo, Braz percebe que existem conquistas que estão mais relacionadas aos avanços individuais dos alunos, que configuram pequenas transformações que ocorrem quando a Dança entra na rotina da escola.

Sobre os desafios enfrentados nesse quase um ano de inserção da Dança, a colaboradora Jorge (2022) destaca, mais uma vez, a questão da corporeidade das crianças e suas carências relativas à mobilidade corporal, que, no início, lhe causaram certo estranhamento, mas, ao mesmo tempo, a motivaram a criar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades básicas de movimentação. Nesse sentido, a professora reconhece que obteve grandes conquistas, não só pelo entendimento da sua presença como professora de Dança na escola, por parte dos alunos, pais, equipe diretiva e coordenadores, mas, em especial, dos colegas docentes, que através de trocas e conversas ao longo do tempo, compreenderam a importância da Dança na escola. A reflexão de Jorge permite estimar a importância desse reconhecimento no seu cotidiano:

[...] a compreensão dos meus pares, que são meus colegas professores, fez muita diferença. Claro que a gente sempre tem aquela função...Toda vez tem que explicar por que eu existo, por que eu estou aqui, qual é o papel da Dança [...] Nunca acaba. E eu acho que não vai acabar e paciência [...]. Mas a compreensão dos meus pares foi bem legal. Dos meus colegas professores entenderem a importância de eu estar naquele espaço, me respeitarem enquanto professora, me ouvirem. Por que em muitos lugares que eu já trabalhei, isso não era nem levado em consideração, entende? (JORGE, Entrevista 2, jun. 2022).

Para Rocha (2022), o fato dela ter sido encaminhada para atuar na Educação Infantil, por si só, representou um grande desafio, pois anteriormente ao início de sua carreira ela não se imaginava exercendo a docência com crianças na faixa etária dos dois aos cinco anos de idade. Contudo, ela acredita que, ao longo desse primeiro ano, foi aceitando melhor essa nova identidade docente de Dança. Outro ponto importante que a professora destaca é a diversidade dos sujeitos da sala de

aula, que envolve estudantes de diferentes níveis de desenvolvimento motor, mas também com diferentes interesses, como Rocha (2022) explica:

Cada um tem um modo diferente. Tem alunos que aceitam, que conseguem fazer as minhas aulas, tem alunos que não conseguem e querem fazer, tem alunos que não querem fazer. Então, é saber essa dosagem de até onde tu podes ir com tantos alunos diferentes dentro da sala, com tanta diversidade ali. E, às vezes, não é nem a questão de ser um aluno com laudo, é uma criança de quatro, três anos de idade que não está num momento que ela queira fazer uma aula de Dança. Cada dia é uma aula diferente, cada semana é um desafio diferente (ROCHA, Entrevista 2, jun. 2022).

Além disso, a professora considera que, o fato de perceber que vem ocupando cada vez mais o seu lugar na escola e que existe um reconhecimento da comunidade escolar em relação à presença da Dança nesse espaço, já representa uma importante conquista para além das observações diárias relativas aos avanços das crianças em suas aulas.

Um outro fator salientado pela docente refere-se às demandas e solicitações da escola por produções de caráter cênico, que, segundo ela, exigem sabedoria para negociar e, através do diálogo, sugerir alternativas que contemplem as expectativas da comunidade escolar, sem contrariar princípios próprios do campo da Dança: “Eu não me nego a fazer nada, eu não digo não. Mas eu dou o meu contorno. Eu falo ‘está bem, podemos fazer, mas penso que desta forma’ [...] Tento sempre deixar o mais próximo daquilo que eu acredito” (ROCHA, Entrevista 2, jun. 2022).

Sobre esse tipo de negociação em relação às demandas da sua escola por apresentações em eventos do calendário escolar, Prestes (2022) conta que, mesmo aceitando algumas propostas e compreendendo o olhar senso comum da comunidade escolar em relação ao ensino de Dança, seu maior desafio ainda é atender ou não as encomendas de criações de coreografias de última hora por parte da equipe diretiva, como aconteceu algumas vezes em seus contextos escolares. Nesse sentido, a professora afirma a importância de saber dizer “não” e argumentar sobre questões básicas relacionadas ao tempo necessário de aprendizagem para o ensino de Dança:

Esse, para mim, ainda é um desafio, por que a gente vê que, nesse sentido, as escolas não são preparadas para receber o professor de Arte, das quatro linguagens [...] definitivamente, eu acho que deveria ter um preparo para essas direções, para essa coordenação, para esse pessoal ali que gere aquele lugar [...]. E o professor de Dança tem que estar sempre ou se esquivando ou se adaptando (PRESTES, Entrevista 2, jul. 2022).

Prestes considera que a sua maior conquista é ter seu próprio espaço da Dança e se sentir com autonomia e liberdade para trazer mais propostas diferenciadas relacionadas aos saberes da Dança, com o vocabulário próprio do campo da Dança, pois percebe que, pelo menos em uma das escolas em que atua, a direção está, sempre que possível, aberta para conversar e trocar ideias sobre a área de Arte.

Por fim, Colins (2022), que desde seu ingresso buscou estar constantemente em diálogo aberto, negociando com a coordenação e equipe diretiva as formas de como a Dança ocuparia o seu lugar na escola, acredita que atualmente a gestão é uma aliada importante do seu trabalho, e sente-se privilegiada de estar em um lugar que compreende e valoriza o campo da Dança.

Para a professora, o maior desafio enfrentado no seu cotidiano é a falta de materiais didáticos e a infraestrutura da instituição, aspectos que entende ser, de certa forma, alheio às competências da equipe diretiva. Ao relatar sobre suas conquistas durante esse ano de atuação docente, a professora conta de maneira emocionada uma experiência que lhe dá sentido para continuar na docência:

[...] eu queria que a entrevista desse a possibilidade da gente doar uma memória... Por que, às vezes, não é do lugar da fala. Mas ontem foi a primeira vez que aconteceu isso, que eu estava em uma turma – eu peguei eles no final do ano passado e estou com eles até agora – e nesse tempo eles não conseguem fazer coisas que são mais complexas de Dança, como conseguir se olhar no olho, conseguir sentir o espaço ... e ontem foi a primeira vez que isso aconteceu. Claro que isso não foi de um dia para o outro... foram 10 meses para eles conseguirem parar. Foi muito emocionante. A gente se deu a mão, eles olharam um no olho do outro, eles respiraram e aí eles soltaram a mão e aí a gente conseguiu se alongar... foi uma emoção que me surgiu tão grande que eu pensei "tá, é isso". Não tem palavras, é uma experiência, do tipo: está acontecendo. Está sendo. (risos) [...] E eu acho que isso é uma conquista. Esse lugar do sensível, do encantamento (COLINS, Entrevista 2, jun. 2022).

A partir do relato da experiência da professora, compreende-se que o processo de inserção da Dança nos currículos das escolas municipais de Pelotas é

permeado por grandes e pequenas conquistas. Como uma grande conquista destaca-se o fato da maior parte das colaboradoras seguirem atuando na disciplina de Dança inserida na grade curricular. Como conquistas menores, mais corriqueiras, mas não menos relevantes, considera-se a vivência descrita por Colins. São esses “micros movimentos” constantes, do ensino da Dança “sensível, do encantamento”, que transformam o ambiente da escola e modificam, mesmo que a “conta-gotas”, a compreensão da comunidade escolar sobre a Dança como área de conhecimento na Educação Básica.

As reflexões e vivências aqui narradas pelas docentes permitem constatar que, ainda que exista desafios a ultrapassar, é possível celebrar um percurso de lutas e conquistas iniciado em 2019, que reverberou em todo processo de ingresso das docentes nas escolas, deflagrado a partir das mobilizações e ações políticas por parte de um coletivo de docentes de Arte. As reivindicações desse coletivo abriram espaço para que inserção da Dança ocorresse da forma mais adequada possível, ou seja, mesmo com os impasses e incertezas sobre como se dariam as formas de inserção da Dança no currículo dos diferentes contextos escolares, e com as diversas barreiras de efetivação do ensino de Dança em tempos de pandemia, a condição inédita da Dança como componente autônomo na Educação Básica de Pelotas indica avanços sem precedentes.

Nas conversas com as docentes relacionadas à apropriação dos seus contextos escolares, realizadas posteriormente ao primeiro ano de atuação nas escolas, destaca-se o levantamento de diversos aspectos positivos, tanto em relação à manutenção da Dança como disciplina na grade curricular, como na forma de como a equipe diretiva, os colegas, pais e alunos foram reconhecendo e apoiando o trabalho desenvolvido na disciplina de Dança.

Como aspecto específico dos relatos verifica-se que apesar das professoras demonstrarem consciência acerca das expectativas das escolas em relação à presença de atividades de dança em festividades e eventos do calendário escolar, na prática, elas não se consideraram pressionadas a corresponder a esse tipo de demanda.

Nesse sentido, mesmo que a falta de espaço físico adequado para as práticas de dança ainda seja um desafio relevante a ser encarado pelas colaboradoras, a maioria das docentes parece motivada a criar alternativas e inventar estratégias na

rotina das turmas, na tentativa de oferecer um ensino de qualidade e buscar, em suas práticas e escolhas pedagógicas, preencher lacunas do desenvolvimento corporal dos estudantes, criando modos próprios para desenvolver saberes da Dança e, assim, possibilitar a efetivação do ensino de Dança no ambiente escolar e a apropriação desses espaços por parte das professoras licenciadas em Dança.

## ESPAÇOS ABERTOS E POR ABRIR



Na reta final do trabalho de pesquisa e escrita da Dissertação deparei-me com a dificuldade de escolher quais pontos, reflexões e contribuições destacar a respeito desse processo investigativo tão significativo para minha trajetória como pesquisadora e professora de Dança, e que teve como principal característica metodológica a conversa, o compartilhamento de saberes e trocas de experiências junto à minhas parceiras de jornada, colaboradoras da pesquisa, professoras de Dança do município de Pelotas.

Ainda mais desafiador foi eleger aspectos principais sobre um processo que buscou documentar lutas, rupturas e conquistas exigidas, vivenciadas e refletidas por tantas outras vozes constitutivas do campo da Dança na escola, que se movimentaram e se articulam constantemente, almejando o reconhecimento da Dança como área de conhecimento na escola e, assim, legitimando o lugar que o ensino de Dança ocupa na Educação Básica (CORRÊA, 2018), (SOUZA, 2015).

Resolvi, então, partir do princípio, considerando que a principal motivação que me impulsionou a pesquisar o ensino de Dança na escola está relacionada fortemente à minha condição de docente na Educação Básica, com quase 17 anos de trajetória, e à minha experiência como artista da Dança em Pelotas. Além disso, considero o fato de ter prestado concurso público para o primeiro edital com vagas específicas para profissionais licenciadas(os) em Dança na cidade de Pelotas/RS, que implicou mudanças significativas, não apenas no meu percurso como professora da Educação Básica, pois, finalmente, me tornei uma professora de Dança efetivada, mas também no meu processo de construção como pesquisadora do campo Dança na escola.

A publicação do concurso público (Edital 133/2019), que gerou diversas ações políticas, reivindicando vagas específicas para professoras(es) de Dança e exigindo mais atenção e adequação dos conteúdos programáticos nos editais para área da Dança, direcionou minhas intenções de pesquisa no sentido de compreender e dar visibilidade à mobilização coletiva que abriu espaço para uma conquista histórica para o ensino de Dança na cidade de Pelotas: o primeiro certame que prevê vagas específicas para cada uma das linguagens artísticas.

Contudo, ao ser nomeada e empossada no cargo de Professora II Dança da Rede Municipal de Pelotas e, em meio às expectativas e incertezas em relação à nova realidade na qual eu me inseria, da Escola de Turno Integral, deparo-me com o desafio de ser inserida no contexto escolar em meio à pandemia da COVID-19, tentando lidar com as problemáticas desencadeadas pelo Ensino Remoto em toda a esfera da Educação brasileira.

Mesmo envolvida em um período de importantes desafios e mudanças na minha carreira docente, decido concorrer ao Mestrado no PPGAC da UFRGS, considerando a relevância de discutir especificamente a partir do lugar que eu passara a ocupar em 2020, juntamente a outras colegas professoras de Dança, compreendendo nossa condição de protagonistas na inserção da Dança nos currículos das escolas públicas municipais de Pelotas/RS.

No mesmo mês que ingressava no mestrado, novas articulações e mudanças aconteciam no âmbito do campo do ensino das Artes em Pelotas através da construção de um coletivo de docentes de Dança e Teatro aprovados no concurso de 2019, mas que, até então, não haviam sido nomeados. Através desta articulação dos profissionais da área, outras cinco professoras de Dança são nomeadas e encaminhadas para diversos contextos escolares, o que representou uma importante ampliação dos espaços de inserção das docentes, provocando diversas questões para a pesquisa. Nessa nova condição, senti a necessidade de refletir sobre o processo de inserção do ensino de Dança nas escolas municipais de Pelotas/RS, levando em conta os desafios e possibilidades do contexto no qual essa inserção se realizava, bem como dos espaços ocupados pela Dança no ambiente escolar e no currículo, seja como disciplina ou mesmo como atividade extraclasse.

Ao presenciar ativamente o processo vivenciado pelas minhas colegas por meio de trocas de informações realizadas através de um grupo de *WhatsApp*, instância de comunicação fundamental ao compartilhamento de incertezas referentes aos encaminhamentos para escolas, fui tomando consciência da importância de documentar aspectos dos processos vivenciados por professoras de Dança. São docentes que, pela primeira vez, ingressavam no ambiente escolar à frente do componente curricular Dança, levando em conta tanto os desafios enfrentados como professoras de uma área de conhecimento nova, ou seja, ainda

em fase de assimilação na realidade escolar investigada, como as dificuldades de inserção da Dança no contexto do Ensino Remoto.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido teve por objetivo principal identificar e compreender aspectos do processo de inserção da disciplina de Dança no cotidiano e no currículo das diferentes instituições da Rede Municipal, sob a perspectiva das docentes envolvidas, assim como, mais especificamente, apontar aspectos e refletir sobre os desafios nos processos de inserção e atuação das professoras investigadas no contexto da pandemia da COVID-19 e, posteriormente, no ensino presencial, com a apropriação dos espaços da Dança nas escolas em que as docentes atuam.

Ao observar e vivenciar o desenrolar desse processo de forma aproximada e imersa no contexto da pesquisa, considerei a necessidade de buscar uma metodologia que priorizasse ouvir as narrativas das professoras, o que propiciou um momento similar a uma conversa fluida, de troca de experiências, saberes e reflexões sobre as diversas incertezas e conquistas que foram, por todas nós, vivenciadas. Esse compartilhamento de experiências possibilitou-me refletir sobre meu próprio contexto de inserção, minhas práticas artístico-pedagógicas e, em certa medida, também me instigou a repensar a minha relação com a equipe diretiva e a comunidade escolar como um todo.

Com base em discussões desenvolvidas ao longo do trabalho a partir de teóricos como Corrêa (2018), Corrêa e Santos (2019a, 2019b, 2020), Batalha e Cruz (2019) Souza (2015), no que se refere à inserção do ensino de Dança a partir do ingresso de professoras de Dança da Educação Básica; Strazzacappa (2003, 2008, 2011), Morandi e Strazzacappa (2006) e Marques (2003, 2012) no campo da Pedagogia da Dança; e Corrêa (2018), Bastos (2019) Silveira (2016) e Souza (2017), referentes às políticas educacionais e à oferta de concursos públicos específicos para área da Dança, dentre outros, foi possível traçar caminhos reflexivos sobre a inserção do ensino de Dança na Educação Básica no contexto da cidade de Pelotas, culminando com a pesquisa que aqui foi apresentada.

Nesse processo, busquei trazer reflexões sobre minhas experiências mais remotas relacionadas à dança, à minha inserção na área da Dança como artista e como professora, rememorando o meu percurso formativo, compreendendo que tais escolhas e trajetória não somente contam sobre minha formação docente, mas

refletem a formação de tantos outros profissionais do campo da Dança em um determinado contexto e período histórico que, por falta de uma formação acadêmica no campo da Dança, buscavam cursos de Educação Física, motivados, de certo modo, por mais estabilidade, mas que, assim como eu, realizavam a sua formação próximos da área artística, ou seja, por suas experiências no campo da Dança.

Assim, ao refletir sobre o meu início na carreira docente no contexto da Educação Básica, procurei evidenciar as relações entre os fazeres pedagógicos na área da Educação Física, e os da Dança que foram desenvolvidos nas brechas dos projetos de turno inverso nos quais atuei, o que me possibilitou discutir, de forma articulada aos referenciais teóricos, questões sobre o ensino de Dança no contexto de Pelotas que ainda reverberam na atualidade, tais como: a Dança como conteúdo da Educação Física, assim como os embates entre essas áreas de conhecimento; os trabalhos de dança desenvolvidos, em sua grande maioria, em projetos de turno inverso; as demandas escolares das festas de calendário, dentre outras questões que contextualizaram aspectos da realidade na qual a minha pesquisa se insere, a Educação Básica pública do município de Pelotas/RS.

No decorrer do processo, a partir de importantes contribuições da banca de qualificação, senti necessidade de aprofundar aspectos relacionados ao percurso histórico do ensino de Dança na cidade Pelotas, em busca de contextualizar o concurso público regido pelo Edital 133/2019 e identificar concepções sobre a dança que permeiam os espaços formais e não formais da cidade. Assim, procurei elucidar aspectos históricos fundamentais à compreensão das origens da própria dança na cidade de Pelotas, com a intenção de apresentar alguns registros históricos que indicam uma prática de dança pautada nos costumes sociais da classe dominante, mas, também, em outras danças, sem visibilidade, provenientes das classes populares, que têm suas raízes nas danças dos povos africanos escravizados nas charqueadas de Pelotas.

Nessa perspectiva, escolhi destacar o trabalho de artistas que considero expoentes da dança na cidade, pelo protagonismo na articulação de diferentes movimentos constitutivos do campo da Dança em Pelotas e pela ruptura de paradigmas sobre as formas de compreender e praticar a dança no seu contexto e, dessa forma, traçar um percurso até a criação do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, uma iniciativa institucional que envolveu diversos

agentes, docentes e artistas, responsável por profundas mudanças na perspectiva do ensino de Dança na cidade de Pelotas, que abrem espaço para a conquista da publicação do primeiro concurso com vagas específicas para professoras(es) licenciadas(os) em Dança.

No processo de investigação, ao constatar a importância de ouvir as narrativas das professoras que vivenciam comigo o processo de inserção da Dança nos currículos das escolas de Pelotas, juntamente à necessidade de compartilhar essas experiências que também são formadoras, apresentei reflexões sobre a minha escolha por construir um caminho metodológico baseado na entrevista compreensiva (KAUFMANN), que favoreceu o desenvolvimento de um processo de investigação mais aproximado através de uma relação de cumplicidade entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa. Assim, considerei o processo de pesquisa como um “tramado”, uma rede de professoras investigadas, compreendidas como colaboradoras, cujas reflexões contribuem para uma compreensão ampliada dos modos de como a Dança foi ingressando nos currículos das diversas instituições municipais de Pelotas. À medida que observei as realidades complexas nas quais as professoras ingressavam, julguei que seria oportuno acompanhar aspectos iniciais e posteriores dessa incursão, o que conferiu ao estudo uma característica de um acompanhamento longitudinal, que possibilitou compreender como a inserção do ensino de Dança nesses contextos se processa no tempo.

Nesse sentido, constato que as narrativas das professoras colaboradoras relacionadas às experiências de incursão do ensino de Dança em algumas instituições de Educação Básica de Pelotas/RS permitiram refletir sobre diversos desdobramentos desse processo, evidenciar assuntos e aspectos emergentes do campo da Dança na escola e configurar temáticas e tópicos que destaco a seguir.

No tópico denominado *Ações políticas prévias* foram enfocados alguns aspectos anteriores à inserção das docentes nas escolas, que se relacionam a questões específicas do campo da Dança, como os movimentos em prol do reconhecimento da Dança como área de saber específica, compreendidas em diálogo com os estudos de Corrêa e Santos (2019b), Souza (2017) e Valle (2016), que apontaram a importância das lutas, mobilizações e constante vigilância dos profissionais da Dança.

Na apresentação das diversas ações do coletivo de professoras(es) de Dança e Teatro em busca de pressionar a Prefeitura Municipal a fazer novas nomeações, foi possível constatar a necessidade do fortalecimento da área e o quanto a união e o apoio das diversas instituições e entidades educacionais e culturais são essenciais em movimentos como esse, pois, conforme as narrativas da docente Jorge, a elaboração de uma Carta Aberta direcionada à SMED, bem como as cartas de apoio das diversas instituições das áreas de Arte, Pesquisa e Educação, foram fundamentais para a conquista de novas nomeações e da inserção da Dança nas escolas, contribuindo significativamente com um momento histórico para o campo da Dança em Pelotas.

Outro fator importante a destacar sobre esse coletivo de docentes é a persistência das suas ações, desde a problematização das justificativas da gestão pública referentes à falta de demanda das escolas por docentes da área da Dança, passando pelas importantes articulações e movimentação junto a algumas escolas municipais, que contribuíram para a agilização dos processos de nomeação e para a criação da demanda por professoras(es) de Dança e de Teatro, até a realização de trabalhos pedagógicos de conscientização dos gestores das instituições sobre o concurso e a possibilidade de ter na escola docentes específicos para outros campos da Arte. Desta forma, as ações políticas do coletivo tiveram um impacto fundamental, garantindo, em janeiro de 2023, a nomeação de todas(os) aprovadas(os) no concurso, contribuindo para fortalecer a categoria das(os) professoras(es) de Dança em Pelotas.

Aos aspectos referentes à temática *Encaminhamentos, inserção e recepção*, que envolveram a visão das professoras colaboradoras sobre os impasses vivenciados nas instituições que as receberam, incluindo as disposições da Dança nas suas respectivas grades curriculares, articularam-se os estudos de autores como Batalha e Cruz (2019), Souza (2017), Silva e Allemand (2022) e Bastos (2019), acerca dos desafios na inserção do ensino de Dança no currículo escolar.

Através das narrativas das entrevistadas identificou-se que as incertezas em relação às formas de ocupação do currículo escolar pela Dança manifestaram-se num momento complexo das escolas, em meio à pandemia e à falta de orientação por parte da Secretaria de Educação sobre os procedimentos das equipes diretivas em relação à inserção da disciplina de Dança nos seus contextos. Nesse sentido,

constatou-se que o maior empecilho dizia respeito à situação funcional dos outros docentes de Arte nas diferentes instituições, ou seja, cada escola teve como desafio encontrar, da forma mais adequada possível, uma maneira de inserir a Dança como disciplina na grade curricular, sem alterar a vida funcional das(os) demais professoras(es) de Arte.

A partir dos depoimentos relacionados a essas questões, foi possível observar maneiras diferentes de inserção da Dança nas escolas pesquisadas, atreladas a diferentes motivações: como componente curricular da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, a inserção foi facilitada pela existência de um currículo mais flexível, sem uma carga horária definida para cada componente, ao passo que, na grade curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na qual as disciplinas possuem uma carga horária definida, a inserção demandaria ações, negociações e processos mais complexos, envolvendo outras áreas do conhecimento. Nas escolas de Turno Integral, a Dança se justificava pela necessidade de ampliação da grade curricular dos estudantes, o que favoreceu a sua inclusão como componente curricular e na forma de projetos extraclasse, que não configuram um componente curricular dentre os demais que se oferecem regularmente no currículo.

Aqui cabe destacar que, nesse processo, verificou-se que os profissionais que, em certa medida, se sentiram desfavoráveis ou preocupados com a inclusão da Dança na grade curricular, são docentes da área das Artes Visuais, visto que, na sua maioria, é esses profissionais que atuam à frente do componente curricular Arte no contexto das escolas de Pelotas. Assim, compreende-se a apreensão desses profissionais, pois, tais mudanças, como a diminuição da carga horária em detrimento da inserção de uma outra linguagem artística, implicariam em diversas adaptações em suas rotinas. No entanto, a intenção desta pesquisa, mesmo se tratando da Dança como disciplina autônoma, também foi apresentar reflexões sobre o lugar do ensino de Dança na escola como Dança/Arte, reforçando a ideia de que a Arte na escola abrange as quatro linguagens artísticas e essas se equivalem em especificidade e importância na formação de crianças e jovens na Educação Básica.

Outro aspecto recorrente nos relatos das colaboradoras sobre o processo de inclusão da Dança na grade curricular, em especial nas escolas de Turno Integral, é a caracterização da disciplina de Dança pela própria SMED do Município como “atividade articulada”, formada pelas outras linguagens artísticas, ou seja, Dança,

Música e Teatro (sendo as Artes Visuais componente do núcleo comum) e demais disciplinas que compõe o “núcleo diversificado”, isto é, fora do chamado núcleo comum. Conforme as narrativas das docentes, mesmo que as gestões escolares considerem como obrigatórias todas as disciplinas que compõem o núcleo diversificado, essas nomenclaturas denotam a hierarquização dos saberes escolares, implicando a existência de uma escala de importância, na qual as disciplinas do núcleo comum são sobrepostas às do núcleo diversificado. Assim, foi possível constatar que dentro desta hierarquia, no contexto das escolas de Turno Integral, a caracterização das Artes Visuais como um componente do núcleo comum, representa que esta teria prioridade em relação às demais linguagens artísticas, o que se pode compreender como decorrente de aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil.

No tópico intitulado *Histórias e expectativas de cada contexto* abordou-se a perspectiva sobre a prática de dança em cada espaço de imersão das colaboradoras nos seus primeiros contatos com as equipes diretivas e nos primeiros meses de atuação, de forma articulada a estudos no campo da Pedagogia da Dança, desenvolvidos por autoras como Marques (2012), Corrêa e Santos (2020) e Corrêa, Allemand e Jesus (2022).

A partir dos relatos das docentes investigadas foi possível refletir sobre as relações preexistentes nas escolas, no que se refere às práticas de dança e às expectativas relacionadas à aprendizagem de Dança, levando em consideração um histórico de projetos de turno inverso desenvolvidos nas escolas, e uma tendência por parte das gestões, manifestada desde os primeiros contatos com as docentes, de propor a reativação de grupos de dança com o objetivo de manter o tipo de prática já existente nesses contextos escolares.

Em relação às expectativas por aprendizados através da reprodução e por apresentações de dança em eventos do calendário escolar observou-se que, de modo geral, certas investidas relatadas pelas professoras refletem um imaginário sobre o ensino de Dança ainda muito presente nas escolas. Por outro lado, alguns indícios identificados pelas professoras, no sentido da compreensão de um ensino de Dança mais abrangente, por parte da comunidade escolar, alinhado à ideia de processo de aprendizagem como construção coletiva, são considerados avanços

relacionados também à presença de práticas e discursos contemporâneos de Dança no ambiente escolar.

Nesse sentido, foi possível compreender a importância da comunidade escolar conhecer o trabalho a ser desenvolvido pelas professoras ao longo do tempo, para que elas pudessem encontrar um equilíbrio entre atender as demandas da escola e criar alternativas para lidar com as expectativas de práticas para produção de coreografias, mas, acima de tudo, que no decorrer do tempo de atuação elas conseguissem apresentar propostas de ensino de Dança correspondentes aos objetivos da Educação Básica.

A reflexão sobre as falas que envolveram o cotidiano escolar no que se refere ao *Ensino Remoto, planejamentos e primeiras aulas* demandaram diálogos com teóricos contemporâneos cujos trabalhos discutem os desafios e as possibilidades das práticas de ensino de Dança em tempos de pandemia. Através dos discursos das colaboradoras sobre suas primeiras experiências de atuação docente, constatou-se que a vigência do Ensino Remoto configurou um período de inserção complexo de dificuldades e desafios em relação as práticas pedagógicas em Dança.

Um aspecto que configurou um desafio maior foi o fato de que, antes mesmo de conhecer presencialmente os estudantes, as professoras necessitaram estabelecer aproximações e criar alternativas que propiciassem relações de confiança através das primeiras aulas propostas, respeitando suas individualidades, sem que eles se sentissem expostos. Ao descreverem os processos de planejamento de aulas e as escolhas metodológicas utilizadas para viabilizar o ensino de Dança nas escolas, as professoras mencionaram ter recebido orientações das equipes diretivas para que oferecessem apenas aulas assíncronas, no sentido de atender os alunos com acesso limitado à internet, o que, na sua visão, tornou os planejamentos e as primeiras vivências em Dança um tanto limitadas e distanciadas.

Sobre essas interações iniciais, em tempos de pandemia, constatou-se que o desafio mais complexo enfrentado pelas colaboradoras foi a desigualdade social entre os estudantes, revelada pelas suas diferenças de condição de acesso à internet, o que gerou a necessidade do planejamento de propostas de Dança através de atividades impressas, configurando um processo de inserção truncado, cercado por diversas barreiras de aproximação e efetivação da Dança na escola.

No tópico de reflexões denominado *A Dança ocupando o seu lugar* foram enfocados aspectos gerais relacionados aos modos de apropriação do espaço da escola pela Dança e ao andamento do processo de inserção desta como disciplina na grade curricular em aproximadamente um ano de atuação das docentes, articulando-se a estudos de autoras como Bastos (2019), Marques (2011) e Corrêa (2018).

Através das narrativas das entrevistadas referentes às experiências no período de Ensino Híbrido e ao retorno das escolas ao ensino presencial, verificou-se que o processo de continuidade da inclusão da Dança no currículo das escolas procedeu de forma a contabilizar mais conquistas, pois, das seis colaboradoras da pesquisa, cinco estão atuando à frente do componente curricular Dança.

Também foi possível identificar uma mudança nas orientações da SMED, em específico da supervisão de Arte, em relação às questões legislativas do campo das Artes, o que se refletiu de forma positiva em atualizações para as equipes diretivas das escolas sobre as possibilidades de inserção da Dança na grade curricular das instituições. Nesse sentido, mesmo que uma das professoras ainda continue atuando à frente de um projeto de turno inverso, constatou-se que, em certa medida, houve um empenho por parte da equipe diretiva da sua escola, para resolver o impasse da forma mais adequada possível, na tentativa de atender as demandas da área de Arte.

Um ponto de reflexão importante que se destacou nas falas das docentes diz respeito à forma com que a comunidade escolar recebeu e compreendeu as propostas do ensino de Dança através da atuação das docentes. Nesse sentido, foram observados avanços no sentido do reconhecimento e valorização da Dança como campo de estudo, ocorridos na medida em que a comunidade escolar foi conhecendo o trabalho desenvolvido pelas professoras. Tais avanços são percebidos pelas docentes tanto nas manifestações de satisfação dos responsáveis pelos estudantes, em relação à participação deles nas aulas de Dança e ao seu acesso a disciplinas mais diversificadas, como na postura das equipes diretivas, que foram entendendo e procurando aliar-se e dar autonomia e liberdade às docentes para seguirem desenvolvendo suas propostas de Dança.

Os aspectos referentes à temática *Estratégias pedagógicas para o ensino de Dança*, que envolveram reflexões sobre as alternativas e escolhas pedagógicas das

professoras para a elaboração das suas aulas, com vistas ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem dos saberes da Dança, foram compreendidos em diálogo com os estudos de autores como Batalha e Cruz (2019), Corrêa (2018) e Strazzacappa (2008).

No que se refere à elaboração dos seus planos de ensino e aos elementos considerados essenciais à introdução de um ensino mais efetivo e significativo no retorno ao ensino presencial, algumas das docentes manifestaram levar em consideração as lacunas do desenvolvimento corporal dos estudantes, visto que, em diferentes etapas do ensino, identificaram alguns *déficits* de mobilidade corporal dos alunos, decorrentes, segundo elas, do longo período sob a vigência do Ensino Remoto e das privações da pandemia. Conforme relataram as colaboradoras, tornou-se fundamental trabalhar com elementos mais globais e básicos da Dança, assim como, retomar conteúdos básicos desenvolvidos nos anos de pandemia, como os elementos estruturantes da Dança, em todas as etapas de seriação.

Também foi identificado que algumas professoras se sentem mais seguras em trabalhar junto à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois consideram o desenvolvimento de saberes em Dança através da ludicidade mais tranquilo em relação ao trabalho com os jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que se torna mais desafiador à medida que precisam lidar com as expectativas dos estudantes em realizar coreografias, o que requer um diálogo constante e procedimentos pedagógicos capazes de motivar os alunos nas aulas.

Ainda no que se refere à elaboração dos planejamentos pelas professoras, constatou-se que a maioria das docentes utiliza o Documento Orientador Municipal (DOM) como norteador à construção das suas propostas pedagógicas. Mesmo que, ao registrar suas aulas nos diários de classe, nas diferentes etapas de ensino em que atuam, elas necessitem indicar as habilidades da área da Dança/Arte que desenvolveram em suas aulas, as docentes consideram o documento como referência e não como restrição ao seu trabalho.

Uma questão que foi destacada como importante para a maioria das professoras entrevistadas e que, de certa forma, envolve uma problemática recorrente no campo da Dança na escola, diz respeito à estrutura física das instituições, ou seja, os espaços, recursos e materiais disponíveis, que interferem diretamente nas práticas pedagógicas de Dança, significando possibilidades ou limites à ação

docente. Nesse sentido, observou-se que a maioria das colaboradoras buscaram criar estratégias e alternativas para disponibilizar um ensino adequado a partir da realidade do seu contexto, produzindo materiais e superando as condições, muitas vezes precárias ou incipientes, dos ambientes e dos materiais, inventando rotinas específicas, possibilitando a apropriação do espaço da Dança na escola.

Por fim, no tópico intitulado *Cada contexto, com suas especificidades* destacaram-se reflexões das docentes colaboradoras sobre aspectos particulares dos processos de inserção evidenciados em cada contexto nas primeiras entrevistas, em diálogos com autoras como Corrêa (2018) e Morandi (2006).

Através das narrativas das colaboradoras, de modo geral, tanto aquelas que atuam com o ensino de Dança na forma de projeto, como as que ministram a disciplina de Dança, foi possível constatar que, ao longo do primeiro ano de atividades nas escolas, conforme a comunidade escolar foi reconhecendo o trabalho das professoras, muitas das questões relacionadas às demandas e expectativas mencionadas na etapa anterior, que se diferenciavam dependendo do contexto, foram diluídas e negociadas.

No caso das professoras inseridas para atuar à frente de projetos, que nas suas impressões iniciais relataram a existência de possíveis expectativas das suas escolas relacionadas a um histórico de oferecimento de projetos de dança em turno inverso, observou-se, pelos relatos ao longo do processo de inserção, que a partir do momento que a equipe diretiva das escolas se familiarizava com a dinâmica de trabalho das professoras, as demandas passavam a ser negociadas em diálogos entre elas, a gestão e as colegas professoras titulares. Desse modo, a maioria das docentes demonstrou ter consciência que, embora amenizadas à medida que a escola reconhece e valoriza as propostas desenvolvidas, as solicitações de realização de apresentações e de construção de coreografias continuaram existindo.

Outro fator positivo destacado nas falas das professoras diz respeito à inserção da Dança como disciplina no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais, a começar pela recepção, aceitação e reconhecimento por parte dos responsáveis pelas crianças e, em especial, das professoras titulares das turmas. Identificou-se que essas colegas estabeleceram um diálogo mais frequente com as colaboradoras, e, por acompanharem o desenvolvimento dos seus alunos de forma mais

aproximada, manifestavam a satisfação de observar nas crianças as transformações em diversos aspectos através das aulas de Dança.

Portanto, ainda que as professoras considerem os diversos desafios a serem ultrapassados, como a conquista de um espaço físico adequado para as aulas, as inseguranças em relação ao planejamento mais apropriado para cada etapa de ensino, as negociações e diálogos para propor produções cênicas desenvolvidas a partir dos saberes em Dança, dentre outros, conclui-se que todo processo de inserção da Dança nas escolas de Pelotas foi constituído por diversas conquistas, que compreendem não apenas a inserção efetiva da Dança no currículo das instituições, mas cada pequena ou grande transformação no ambiente escolar, na rotina e na vida dos estudantes, configurando modos próprios da Dança ocupar seu espaço na Educação Básica.

Nestas considerações finais sobre a pesquisa e a escrita da Dissertação pontuo alguns aspectos deixados em segundo plano nas entrevistas e, logo, nas análises, em favor do aprofundamento da reflexão nos processos de ingresso e continuidade da inserção das docentes investigadas. Tais aspectos relacionam-se aos contextos das instituições nas quais as professoras atuam, cujas descrições se apresentam de forma diluída tanto nas análises da primeira como da segunda etapa das entrevistas, ou seja, são mencionadas na medida em que aparecem nas narrativas das docentes. Em se tratando das narrativas das professoras que atuam em duas escolas, por exemplo, a maior parte delas trouxe mais detalhes de uma escola do que da outra, o que se compreende como um indicativo de maior confiança e proximidade em relação a uma instituição do que a outra. Assim, considero que pesquisas futuras possam focar o entorno e o contexto das escolas de Educação Básica que sediam a Dança como disciplina, levando em conta suas especificidades.

Um aspecto a pontuar, relacionado a um contexto mais geral das escolas de Pelotas, é que, entre os anos de 2021 e 2022, ocorreram algumas mudanças nas gestões das escolas e na própria Secretaria da Educação, em decorrência de novas eleições. Chamo atenção a este aspecto, ainda que não possa inferir sobre ele, pois muitas das questões e reflexões da primeira etapa das entrevistas são relativas a gestões diferentes da segunda etapa, cujas ações possam ter interferido ou colaborado para uma mudança de perceptiva da Dança na escola.

Concluindo, saliento que houve outros desdobramentos e avanços no processo de inserção e apropriação do espaço da Dança nas escolas municipais de Pelotas para além da pesquisa. Considerando que a investigação abrange um período, desde a publicação do concurso, em 2019, até os movimentos para as nomeações relativos aos anos de 2020 e 2021, cabe reiterar que outras nomeações ocorreram no decorrer de 2022 até o início de 2023, quando o coletivo de professoras(es) obteve o êxito de todas(os) aprovadas(os) no concurso terem sido nomeadas(os).

Outro acontecimento importante que representa a possibilidade na inserção de mais profissionais da área da Dança nas escolas municipais foi a elaboração de reformulações dos regimentos curriculares da Rede Municipal, nos quais consta obrigatoriamente um mínimo de duas linguagens artísticas a serem contempladas na grade curricular das instituições de Educação Básica. Essa importante mudança demandou, no início de 2023, a abertura de contratos para vagas específicas em Dança, resultando no ingresso de aproximadamente quinze profissionais do campo da Dança, contratados para diversas instituições municipais, significando uma nova ampliação nos contextos de inserção do ensino de Dança em Pelotas.

De modo geral, é possível celebrar um momento de mais abertura, tanto por parte da Secretaria de Educação como das equipes diretivas das escolas, pois se constata um empenho maior em atender as demandas da área de Artes. Atualmente, ocupa o cargo de supervisora de Arte da SMED, uma profissional da área de Teatro, o que colabora para uma concepção ampliada do ensino das Artes nas escolas municipais de Pelotas. E observa-se que, por parte da SMED, a crescente preocupação em possibilitar formações para todas disciplinas das Artes, além de promover reuniões com a supervisão de Arte, com o intuito de ouvir mais os profissionais do campo e, assim, contribuir para pensar novas perceptivas e possibilidades sobre o ensino de Dança na Educação Básica.

Por fim, levando em conta possíveis rumos a serem seguidos pela pesquisa, considero a possibilidade de ampliação da reflexão e debate sobre a inserção do componente curricular Dança sob a perspectiva de outros agentes da comunidade escolar, em busca de evidenciar outras questões importantes sobre a incursão da Dança como componente curricular.

Compreendo a pesquisa cujos resultados aqui se apresentam, como parte de uma rede de estudos e de apoio entre profissionais da Dança que buscam compartilhar reflexões cruciais sobre a inserção do ensino de Dança na Educação Básica, mantendo-se em constante vigilância no sentido de reivindicar a efetiva inserção da Dança como área de conhecimento na escola, contribuindo para fortalecer uma identidade de classe do campo da Dança no contexto de Pelotas, do Rio Grande do Sul e do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris. AS MEMÓRIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29033> Acesso em: jan. 2022.
- ALLEMAND, D. S.; SANTOS, V. L. B. dos. Estudos sobre a inserção da dança como componente curricular na educação básica brasileira. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 10, n. 00, p. e021018, 2021. DOI: 10.20396/conce.v10i00.8666948. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8666948> Acesso em: 1 abr. 2022.
- ANDRADE, C. R. **Dança com crianças: proposta, ensino e possibilidades**/ Carolina Romano de Andrade, Kathya Maria Ayres de Godoy. – 1º ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- ANTUNES NETO, Joaquim Maria Ferreira. SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E A SOCIEDADE DA TECNOLOGIA: POR QUE SE REFLETIR EM TEMPO DE PANDEMIA?. **Revista Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, Ago/Fev, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5559765> Acesso: em mar. 2022.
- BALDI, N. C. Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 256–269, 2016. DOI: 10.14393/OUV19-v12n2a2016-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/31205>
- BANOV, Luiza. et al. **Movimentos de afeto: Por um protocolo poético e dançado de volta às aulas** [livro eletrônico]. Ilustrações: Carla Paredes – 1 ed. – Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://portalabrace.org/4/index.php/informes/31-livros-e-afins/512-e-book-movimentos-de-afeto-por-um-protocolo-poetico-e-dancado-de-volta-as-aulas>
- BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O Projeto de formação de professores do Curso de Dança Licenciatura da UFPel: Uma trajetória em movimento**. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2015.
- BARRETO, Álvaro. Carnaval. **Dicionário de História de Pelotas** [recurso eletrônico] / Beatriz Ana Lone r, Lorena Almeida Gill, Mario Osorio Magalhães, [organizadores]. 3. ed. – Pelotas: Editora da UFPel [ FAU - Fundação de Apoio Universitário] 2017. 295 p. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3466>
- BASTOS, Fernanda Ribeiro De Nardi. **As políticas educacionais para a Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em Dança no ensino público em Minas Gerais**. Orientador: Lúcia Helena Alfredi de Matos. 177 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2019.

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 62, out. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24706>

BORGES, Rodrigo Moraes. **Atividades físicas e dança na Educação Integral de Jornada Ampliada**: práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. **Dança - educação física**: (in)tensas relações. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251781> Acesso em: set. 2021.

BRAZ, Alice. **Entrevista 1** [set. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (45 min.) Pelotas, 2021.

BRAZ, Alice. **Entrevista 2** [jul. 2022]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (57 min.) Pelotas, 2022.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. **Arte em questões**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Juliana de Moraes. **Negra, sim**: olhares docentes sobre a identidade étnica e a relação com o ensino de Danças Afro na cidade de Pelotas – RS. 2017. 139 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Curso de Licenciatura em Dança, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

COELHO, Juliana. **Entrevista 1 Piloto** [ago. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (1h 06 min.). Pelotas, 2021.

COELHO, Juliana. **Entrevista 2** [jul. 2022]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (51 min.). Pelotas, 2022.

COLINS, Cleyce **Entrevista 1**[set. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (42 min.). Pelotas, 2021.

COLINS, Cleyce. **Entrevista 2** [jun. 2022]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (66 min.). Pelotas, 2022.

CORRÊA, J. G. F.; ALLEMAND, D. S.; JESUS, T. S. de A. As danças na educação básica: nas festas escolares e para além delas. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2022. DOI: 10.36025/arj.v9i2.28817. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/28817>

CORRÊA, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. **Conceição | Conception**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 53-68, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647702/14581>

CORRÊA, J. G. F.; DOS SANTOS, V. L. B. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 509–526, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/41528> Acesso em: 1 abr. 2022.

CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós, professoras de Dança: Ensaiodocumental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul**. 309 f. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 1, p. 1 - 29, jan. 2019a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/82443>

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Dança na escola no Rio Grande do Sul: percursos históricos e pesquisas acadêmicas. **Revista DAPesquisa**. Florianópolis, v. 14, n. 23, p. 034-048, 2019b. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914232019034/10288>

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. PROFESSORAS DE DANÇA NA ESCOLA PÚBLICA DO RS: A apropriação docente como modo de invenção e de resistência. **IAÇÁ: Artes da Cena** | Vol. III | n. 1 | ano 2020. ISSN 2595-2781. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/iaca.2020v3n1.p13-24>

DANTAS, M. F. Ancoradas no Corpo, Ancoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8731> Acesso em: jun. 2021.

DI DONATO SALVADOR SANTINHO, G.; DOS SANTOS, N. A. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ARTE (TEATRO E DANÇA): DESAFIOS

E POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 17, p. 229–249, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3700> Acesso em: 2 abr. 2022.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança**: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. n. 7. p. 77-88. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2009.

FRANKEN CORRÊA, J. G.; HOFFMANN, C. A.; JESUS, T. S. de A. Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 194–205, 2018. DOI: 10.14393/OUV22-v14n1a2018-14. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/39902>

FREITAS, Roberto. A Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.298-315, ano 19, nº 37, Janeiro/Março, 2019.

GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann. **Tempos Brancos**: rememorando estratégias de composição coreográfica. 2018. 196f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998-2000)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entretecer para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00007.pdf> Acesso em: 28 abr. 2023.

JORGE, Jaciara. **Entrevista 1**[ago. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (52 min.). Pelotas, 2021.

JORGE, Jaciara. **Entrevista 2** [jun. 2022]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (46 min.). Pelotas, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741> Acesso em: set. 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202p., ISBN: 978-85-326-4637-8.

LARROSSA PAIVA, Clesis Niara. **Memórias da Dança no Colégio Municipal Pelotense entre 1992 e 2003: Protagonismo da Prof<sup>a</sup>. Maritza Freitas (1992-2003)**. Orientador: Manoel Gildo Alves Neto. 2021. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Dança Licenciatura – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS, 2021.

MAGALHÃES, Clarice Rego. **A Escola de Belas Artes de Pelotas: da Fundação à Federalização (1949-1972) uma contribuição para a história da educação em Pelotas**. Pelotas, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. “APRESSA-TE LENTAMENTE”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE DANÇA NA ERA DA RAPIDEZ. Cadernos do LINCC, v. 2, n. 2, p. 9-21, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interações: criança, dança, escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica de Klauss Vianna / Jussara Miller**.- São Paulo: Summus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Qual é o corpo que dança: dança educação somática para adultos e crianças / Jussara Miller**.- São Paulo: Summus, 2012.

MOLINA, Alexandre J. Corpo e (im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil<sup>1</sup>. **Anais ABRACE**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. v. 8, n. 1 (2007). Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1100> Acesso em: jun. 2021.

MORALES, Cíntia Engelkes. **Grupo de Dança do Colégio Municipal Pelotense... por trás das cortinas... um apanhado histórico**. Pelotas/RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de PósGraduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

PAULA, Juliana Araújo. **Isso dá pra aprender!:** a dança na Educação Integral. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal De Minas Gerais - Belo Horizonte, 2017.

PELOTAS, RS. **EDITAL Nº 133/2019.** Concursos Públicos. Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Pelotas, RS. 2019. Disponível em: [https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais\\_contratos/149434c508e7082a279dfd1d1dae341.pdf](https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contratos/149434c508e7082a279dfd1d1dae341.pdf)

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234>  
Acesso em: fev. 2022.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>  
Acesso em: jun. 2021.

PRESTES, Taís Chaves. **Entrevista 1** [set. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (46 min.). Pelotas, 2021.

PRESTES, Taís Chaves. **Entrevista 2** [jul. 2022]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (49 min.). Pelotas, 2022.

REIS, Ana Paula. A disciplina de arte no ensino híbrido: possibilidades e desafios nas aulas de dança da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>  
Acesso em: mar. 2022.

ROCHA, Beliza. **Entrevista 1** [ago. 2021]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (47 min.). Pelotas, 2021.

ROCHA, Beliza. **Entrevista 2** [jun. 2022]. Entrevistadora: Carolina Pinto da Silva. 1 arquivo.mp3 (37 min.). Pelotas, 2022.

ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. **Uma história da dança em escolas de Brasília:** memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974. 2016. 158 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SABALLA, Viviane A.; SILVA, Kelly; SOUZA, Lisiê C. RELATOS E REGISTROS SOBRE A HISTÓRIA DA DANÇA EM PELOTAS. In: VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2014, Belo Horizonte. **Anais do VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - Arte, corpo e pesquisa na cena: experiência expandida.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014. v. 1. p. 11-11.

SANCHES, R. TEMPOS DE AUTO (CRONO) FORMAÇÃO. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 7–18, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v8i1.12166. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/12166> Acesso em: 26 jan. 2022.

SILVA, Carolina Pinto. **ENSINO DE DANÇA E INVESTIGAÇÃO DE SI**: memórias formativas de uma professora-artista. 2019. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dança-Licenciatura) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, Carolina Pinto; CORRÊA, Josiane Franken. (Auto)formação docente em dança: memórias de uma professora-artista. **INCOMUM REVISTA** – Revista de Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades Instituto Federal de Goiás – IFG V. 1, N.1, 2020.

SILVA, Kelly Souza. **Memórias Do Ballet Clássico Em Pelotas**: Narrativas sobre a História de Ruben Luís Montes Trinidad, O “Kyro”. 2016. 277f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Curso de Dança Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas/RS, 2017.

SILVA, Kelly S.; SOUZA, Lisiê C.; SABALLA, Viviane A.; SANTOS, Eleonora C. M.; RELATOS E REGISTROS SOBRE A HISTÓRIA DA DANÇA EM PELOTAS: DADOS PRELIMINARES. In: XXIII Congresso de Iniciação Científica, 2014, Pelotas. **Anais do XXIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2014. v. 1. p. 1-4.

SILVA, Lúcia Maria da. **Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica**: contribuições de uma experiência. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Mariana Teixeira. **Construção da Trajetória docente**: um estudo com professores de dança em escolas da cidade de Pelotas/RS. 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, R. DE F. E. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, v. 26, n. 12, p. 31-50, 15 ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4504> Acesso em: jan. 2022.

SILVEIRA, Sílvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de Dança**: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança**: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. Tensões e Reflexões sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola. **7ºSBECE 4ºSIECE-ULBRA**, Canoas, 2017. Disponível em: [http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774\\_ARQUIVO\\_ANDREA\\_BITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf](http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774_ARQUIVO_ANDREA_BITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf) Acesso em: jan. 2021.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a Dança na escola. **Cadernos Cedes**. v.21 n. 53 Campinas, abr. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>> Acesso em: mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática** 6: 73-85, Jul./Jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.55> Acesso em: set. 2021.

\_\_\_\_\_; Marcia e MORANDI, Carla – **Entre a arte e a docência** – a formação do artista da dança, Campinas, Papyrus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio. V Congresso da ABRACE. **Anais do V Congresso da ABRACE**. v. 9, n. 1. 2008.

\_\_\_\_\_. Profissão: professor de dança. Uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Revista Moringa**, artes do espetáculo. v. 2, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Curso de Dança-Licenciatura**: Projeto Pedagógico. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/> Acesso em: set. 2021.

VALLE, F. P. do; VIEIRA, C. L.; FRAGA, A. R. de; SILVA, C. T. da Dança na escola: fazeres e desafios. **PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continua da docência** [e-book]. / Organizadoras Andrea Hofstaetter, Luciane Uberti e Roselane Zordan Costella. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175112/001061429.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VALLE, Flávia Pilla do. Encontros Anteriores. **Anais do V Encontro Estadual de Graduações em Dança**, 12 a 14 julho de 2016: cultura da gratuidade / organizado por Flavia Pilla do Valle, Wagner Ferraz - Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança, 2016.

## **APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

**Dados de identificação**

Pesquisadora Responsável: **Carolina Pinto da Silva**

Orientadora: **Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos**

Você está sendo convidada a participar como professora – colaboradora da pesquisa de mestrado (PPGAC/UFRGS) intitulada ENSINO DE DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: conversas com professoras da Rede Municipal de Pelotas/RS, de responsabilidade da pesquisadora Carolina Pinto da Silva.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte-me sobre qualquer dúvida que você tiver. Após estar ciente sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine o documento.

---

**Prezada Professora,**

O estudo para o qual solicito a sua participação tem por base narrativas orais de professoras da Rede Municipal de Educação de Pelotas e aborda a inserção da Dança como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS, a partir do ingresso, por Concurso Público (Edital 133/2019), de professoras licenciadas em Dança, que passam a atuar nesse contexto educacional. O objetivo principal do trabalho é investigar aspectos do processo de inserção da disciplina de Dança no cotidiano e no currículo das diferentes instituições, sob a perspectiva das docentes envolvidas. E a sua participação consistirá em conceder uma entrevista à pesquisadora, com questões referentes ao tema proposto.

A participação no estudo não oferece riscos à saúde. Caso você se sinta desconfortável em responder alguma(s) pergunta(s), você tem liberdade para não fazê-lo e interromper a entrevista em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

As informações compartilhadas por meio da entrevista serão objeto de estudo e análise com vistas a produzir conteúdo para a investigação. Após

transcrita, a entrevista será encaminhada a você para seu consentimento. O conteúdo da entrevista será utilizado na Dissertação da pesquisadora, podendo constituir material que virá a fundamentar outros estudos empreendidos pela pesquisadora a serem publicados de diferentes formas (artigos, relatos de experiência, apresentação de trabalhos, dentre outros) nos mais diversos meios de reprodução (impresso, digital, dentre outros), no Brasil ou no exterior.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo email: [carolpinto.bailarina@gmail.com](mailto:carolpinto.bailarina@gmail.com) .

Sua participação é muito valiosa e potencial à geração de informações relevantes ao reconhecimento da Dança como área de conhecimento no contexto escolar e da emergência de concursos público específicos para o campo da Dança na Educação Básica.



Carolina Pinto da Silva

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, estou de acordo com a participação na pesquisa. Autorizo a utilização de depoimentos na pesquisa, após minha revisão.

Pelotas, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura da participante

**ANEXOS**

## ANEXO A – Ofício de solicitação das ofertas de vagas específicas para as quatro linguagens



**UFPEL**

Universidade Federal de Pelotas  
Centro de Artes  
Curso de Dança – Licenciatura



Pelotas, 27 de maio de 2019

Ofício nº 001/2019  
A/C Rejane Santos

Ref.: oferta de vagas para o Ensino de Arte no Concurso previsto para 2019.

Vimos, através deste, solicitar a inclusão das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) constituintes da disciplina Ensino de Arte nas escolas de educação básica no Brasil, de acordo com a Lei 13.278, de 2016, na distribuição de vagas a serem ofertadas no concurso público municipal que será realizado pela Prefeitura Municipal de Pelotas.

No caso da área da Dança, ressaltamos que, com o crescimento da oferta de possibilidades formativas, o ensino de dança nas escolas brasileiras tem se tomado uma realidade concreta, na medida em que há um consenso entre os aspectos legais que o normatizam e uma demanda gerada pelas escolas e profissionais da educação, que se dedicam a pensar formas e criar estratégias de efetivar a sua presença em sala de aula.

Desde 1998, há mais de vinte anos, o volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte indica, como sugestão para as escolas, a inclusão das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, como componentes artísticos a serem desenvolvidos na disciplina curricular dedicada ao Ensino de Arte.

Porém, a ideia torna-se obrigatória, apenas em 2016, com a sanção da Lei 13.278, superando a Lei 11.769, de 2008, que institui o ensino obrigatório de Música na Educação Básica. Logo, a Lei de 2016 afirma a importância de todas as linguagens artísticas no desenvolvimento integral dos estudantes nos diferentes contextos escolares brasileiros.

Acreditamos que a isonomia entre as linguagens artísticas no texto da Lei representa uma conquista da classe de professores de Arte, caldeada no debate sobre a valorização do seu ensino, que se torna urgente sempre que o direito à Arte, e mais especificamente à Dança, na Educação Básica é questionado.

Lembramos que a Universidade Federal de Pelotas conta com Cursos de Graduação que contemplam as formações em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, o que se torna mais um motivo para considerar a necessidade de elaboração de provas específicas e, também, a oferta de vagas específicas para cada tipo de formação.

Nesse sentido, solicitamos atenção especial no cumprimento da Lei 13.278 de 2016. Sem mais para o momento, agradecemos antecipadamente, e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Cordialmente,

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

## ANEXO B – Ofício para requerer impugnação ao edital (133/2019) para retificação do Programa de Prova e Referências Bibliográficas

Pelotas, 07 de outubro de 2019.

À Legalle Concursos

Ref. Edital nº 133/2019 - Prefeitura Municipal de Pelotas RS – cargo: Professor II Dança

Eu, Josiane Gisela Franken Corrêa, casada, professora de Dança, docente do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas, Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com pesquisa sobre Dança na Escola, inscrita no CPF 010.634.080-83, residente e domiciliada na Avenida Adolfo Fetter, 4831 casa D19, venho, através deste, requerer impugnação ao edital acima mencionado, com vistas à retificação do **Programa de Prova e Referências Bibliográficas** referentes ao cargo de **Professor II Dança**.

Levando em consideração a Lei 13.278/2016, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) na disciplina curricular **Ensino de Arte** nas escolas de Educação Básica no Brasil, solicito a correção do Programa de Prova e das Referências Bibliográficas da vaga para Professor II Dança, que tem como requisito para o cargo a formação em **Ensino Superior Completo em Licenciatura plena com habilitação específica em Dança**.

Estudiosas como Isabel Marques (1997, 2003, 2010) e Márcia Strazzacappa (2011, 2012), dentre outros, debruçam-se sobre o tema da prática da dança na escola como integrante da disciplina Ensino de Arte há mais de dez anos e, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (1997) e os Referenciais Curriculares Estaduais Lições do Rio Grande (2009) apontam as especificidades da Dança como manifestação artística na escola de Educação Básica, também integrando a disciplina curricular Ensino de Arte.

O texto do referido edital não leva em consideração a legislação vigente ou mesmo as especificidades da área de Ensino de Arte – Dança, no momento em que ignora as principais referências acerca do tema Dança na Escola no Brasil, assim como ignora conteúdos básicos do ensino de dança, como Composição Coreográfica, Coreologia, Improvisação, Expressão Corporal, Produção Cênica, História da Dança, Danças e Manifestações Populares nacionais e regionais, Recepção Teatral, Pedagogia da Cena, dentre outros.

No caso, é explícito no texto do Programa de Prova um grupo de conteúdos específicos da Área da Educação Física que, até mesmo, constam também no Programa de Prova para a vaga de Professor II – Educação Física, tais como:

*Primeiros Socorros. Movimentos, Esportes e Jogos na Infância. A transformação didática do esporte. Práticas didáticas para um conhecimento de si de crianças e jovens na educação física. Conteúdos físico-esportivos e as vivências de lazer. Exercício físico e cultura esportiva. Esporte e mídia: do jogo ao telespetáculo. O discurso midiático sobre exercício físico, saúde e estética - implicações na educação física escolar. A televisão e a mediação tecnológica do esporte. Concepção crítico emancipatória da educação física. O treinamento esportivo precoce. O talento esportivo na escola. O fenômeno esportivo enquanto realidade educacional. O interesse na análise do movimento nos esportes. Didática das aulas abertas na educação física escolar. A experiência como elemento essencial ao ensino na educação física escolar. A educação física no currículo escolar. Metodologia e mudança metodológica do ensino de educação física. Educação/esporte/aula de educação física. O conteúdo esportivo na aula*

*de educação física. Avaliação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. Educação física e esporte. Reflexões sobre a escola capitalista e a educação física escolar. O lugar e o papel do esporte na escola. Ginásio esportivo e seus laços com a educação física escolar. Primeiros socorros para as aulas de educação física. Atividades esportivas e acidentes durante as aulas. Acidentes e primeiros socorros nas aulas de educação física. Acidentes mais comuns em aulas de educação física.*

Julgo que não há justificativa para a escolha de tal programa, uma vez que temos no Rio Grande do Sul quatro universidades públicas que ofertam formação universitária em Dança - Licenciatura, sendo elas: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o que incide em um número considerável de professores com formação específica na área da Dança e, por consequência, um bom número de pesquisas sobre o assunto da dança na escola como integrante do Ensino de Arte (e não da Educação Física).

E, além disso, tivemos concursos com vagas e provas específicas para professores de dança no magistério municipal de várias cidades sul-riograndenses, como São Leopoldo, em 2005 e 2007; Porto Alegre, em 2008; Esteio, em 2009 e Montenegro, em 2009 e 2019. Ainda, o Estado do Rio Grande do Sul também realizou, em 2013, concurso para a vaga "Ensino de Arte – Dança", com prova adequada para tal.

Desse modo, é responsabilidade da empresa organizadora, assim como da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, verificar editais e provas precedentes em contextos similares.

Diante de todo o exposto, reitero a solicitação de correção do Conteúdo Programático e da Bibliografia relacionada ao cargo Professor II Dança, do Edital 133/2019, vaga ofertada pela Prefeitura Municipal de Pelotas, a fim de adequar a prova à especificidade da Dança na área de Ensino de Arte e manter a lisura e legalidade do certame.

Josiane Gisela Franken Corrêa

josianefranken@gmail.com  
(53) 9 6474 0174

Professora de Dança  
Graduada em Dança – Licenciatura (UNICRUZ, 2008)  
Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação (UCS, 2010)  
Mestre em Artes Cênicas (UFRGS, 2012)  
Doutora em Artes Cênicas (UFRGS, 2018)

## ANEXO C – Carta Aberta dos aprovados do Concurso Público Edital 133\_2019 de Dança e Teatro

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

Pelotas, março de 2021.

**À Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas**  
**Exma. Sr<sup>a</sup> Secretária Adriane Silveira**

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

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

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

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

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

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

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

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

Na época em que o ofício em resposta ao Ministério Público foi emitido pela SMED, 23 (vinte e três) professores de Artes Visuais já haviam sido nomeados. Com a publicação no último dia 17/03/21 do Edital de Nomeação nº 063/2021, em decorrência de vacância no quadro de pessoal estatutário, tivemos a ingrata surpresa de saber que os professores de Arte nomeados por este edital eram, mais uma vez, habilitados em Artes Visuais.

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

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

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

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

**Coletivo de Professores de Dança e Teatro**

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

## ANEXO D – Cartas de apoio de instituições e demais organizações relacionadas às áreas de Arte, Pesquisa e Educação



Pelotas, 18 de março de 2021.

OFÍCIO Nº 01/2021

A secretária municipal de educação,

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

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

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

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

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

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

Atenciosamente,



Diego Carvalho -DRT 0012684/RS  
Presidente AMASETE  
pelotas.amasete@gmail.com



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

Sem mais a manifestar, subscrevemo-nos.

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM DANÇA**

**Diretoria**

**Gestão 2018-2021**

A handwritten signature in blue ink, reading "Lucas Almeida Rocha".

A handwritten signature in blue ink, reading "Karim Alberto de Fátima".

Salvador, 23 de Março de 2021.

A handwritten signature in blue ink, reading "Thiago Assis".

A handwritten signature in blue ink, reading "Jhoselma de Souza".



Porto Alegre, 26 de março de 2021.

À secretária municipal de educação,

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

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

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

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

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

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

Atenciosamente,

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



UFPEL

Pelotas, 19 de março de 2021

**Ofício 001/2021**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cordialmente,



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



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

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

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

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

Prof. Dra. Rubiane Falkenberg Zancan  
Coordenadora COMGRAD Dança

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

23/03/2021

SEI/UFPEL - 1245385 - Ofício



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

Ofício nº 3/2021/CG\_Teatro/CA-UFPEL

Pelotas, 23 de março de 2021.

**De: Colegiado do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPEL****Para: Coletivo de professores de Teatro e Dança aprovados no Concurso regido pelo edital 133/2019, da Prefeitura Municipal de Pelotas.****Assunto: Declaração de apoio à Carta Aberta do Coletivo**

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

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

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

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

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

[https://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1413418&intra\\_sistema=...](https://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1413418&intra_sistema=...) 1/2

23/03/2021

SEI/UFPEL - 1245385 - Ofício

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

Atenciosamente,

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



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



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orjao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufpel.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orjao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1245385** e o código CRC **77757AB4**.



Universidade Federal de Pelotas  
Centro de Artes

Ofício nº 5/2021/CA-UFPel

V. Sr.ª

ADRIANE SILVEIRA

Secretária Municipal de Educação e Desporto de Pelotas - SMED

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

Senhora Adriane,

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

O Centro de Artes da UFPel iniciou a formação de professores de Dança e de Teatro em 2008. Ambos os cursos de licenciatura compõem os Projetos Institucionais do Pibid e do Residência Pedagógica, possibilitando a presença efetiva e muito significativa dos futuros professores nas escolas da rede municipal em todos os níveis da educação básica.

Cabe ainda destacar a atual legislação brasileira, Lei N. 13.278/2016 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) referente ao ensino da Arte, reconhecendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituem este componente curricular.

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

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

Atenciosamente,

*(assinado eletronicamente)*  
Vanessa Caldeira Leite

Coordenadora Institucional do Pibid-UFPel

*(assinado eletronicamente)*

Fábio Sangiogo  
Coordenador Institucional do RP-UFPel



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



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



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

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

SEI nº 1254475



Pelotas, 26 de março de 2021.

OFÍCIO Nº 01/2021

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

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

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

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

Daniel Amaro

Diretor de dança do SATED-RS