

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE ARTES
CURSO DE DANÇA – LICENCIATURA**



Trabalho de Conclusão de Curso

A DANÇA NA ESCOLA: um estudo sobre o PIBID GeoArtes da UFPel

Janine Lopes Ott

Pelotas, 2016

Janine Lopes Ott

A DANÇA NA ESCOLA: um estudo sobre o PIBID GeoArtes da UFPel

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Flávia Marchi Nascimento.

Pelotas, 2016

Janine Lopes Ott

A DANÇA NA ESCOLA: um estudo sobre o PIBID GeoArtes da UFPel

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial do grau de Licenciatura em Dança, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca examinadora:

Prof.^a Mestre Flávia Marchi Nascimento (Orientadora)
Mestre em Educação Física pela Universidade federal de Pelotas

Prof.^a Dr. Carmen Anita Hoffmann
Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.^a Mestre Josiane Gisela Franken Corrêa
Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho aos meus pais pelos ensinamentos e apoio que me foram oferecidos, em especial à minha mãe Cleusa, que sempre me incentivou a prosseguir com minha formação discente, mesmo perante as dificuldades da vida.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que iluminou meu caminho durante essa caminhada e que é responsável pela minha existência e da existência de tudo e de todos que me cercam. Guarda-me, ó Deus, porque em ti confio.

Aos meus pais, meu pai Valdir, que é um exemplo de persistência, à minha mãe Cleusa, amiga e confidente, que sempre explanou sobre a importância da educação. Meus primeiros educadores e referenciais de ser. Obrigada por tudo.

Ao meu irmão Tiago, a quem admiro muito e com quem passei e passo bons momentos, por ter uma personalidade totalmente oposta à minha e me proporcionar ocasiões em que consigo ver e entender a vida com outros olhos me ensinando a conviver e respeitar as diferenças.

A João Francisco, pessoa com quem compartilho a vida. Obrigado pelo carinho, a paciência e apoio nos momentos difíceis. E por me ajudar a tornar alguns momentos mais belos.

A todos os familiares, principalmente aos que acreditam e torcem por minhas conquistas, em especial minha avó paterna Irma que, com seus noventa e dois anos, está à frente de seu tempo, um exemplo de que estamos sempre evoluindo.

Agradeço a minha professora orientadora Flávia Nascimento, por sua sensibilidade, dedicação e paciência, me incentivando e auxiliando concluir este trabalho e, em consequência, a minha trajetória nesse Curso. Sou grata também aos demais professores que fazem parte desta Instituição de Ensino Superior e aos que já fizeram parte durante meu percurso nesta. Mestres que me ensinaram muito mais que os conteúdos da grade curricular, que acreditaram em mim e que lembrarei para o resto da vida, pois nunca vou esquecer os momentos de ensino, de aprendizagem, de discussões, de ressignificações, de conflitos saudáveis, de desentendimentos, de alegrias, de carinho, entre outros, que foram fundamentais para meu desenvolvimento não só como discente, mas também como ser humano. Entre esses maravilhosos mestres que tive em minha trajetória, agradeço de coração aos professores: Eleonora Santos, Alexandra Dias, Maria Falkembach, Gustavo Duarte, Thiago Amorim, Daniela Aquino, Cláudio Carle, Silvia Wolff, Rochele Porto, Mônica Borba, Augusto Amaral, Viviane Saballa, Carmen Hoffmann, Maria Cristina Louzada, Flávia Nascimento, Josiane Corrêa, Raquel Silveira, Maiara Gonçalves e a professora Daniela Castro por me apoiar e entender neste penúltimo semestre que

foi conflituoso para mim. Agradeço ao empenho de todos os mestres que mencionei, que foram muito importantes para mim no decorrer deste processo, e aos que não mencionei por esquecimento mas que, também, contribuíram para minha formação. Reconheço a importância das oportunidades que me foram proporcionadas pela Universidade Federal de Pelotas, pois tive a possibilidade de fazer parte de algumas palestras, oficinas, seminários, sem deixar de mencionar os projetos remunerados em que participei como bolsista que, além de me fornecerem apoio financeiro para me manter estudando, também foram essenciais para minha formação acadêmica, pois através deles pude desfrutar de inúmeros conhecimentos, ampliar as relações de ensino, pesquisa e aprendizagem, podendo me dedicar exclusivamente a minha área de conhecimento, com a oportunidade de adentrar no ambiente escolar mesmo em formação. O PIBID foi um desses projetos, e me ofereceu várias experiências, espero que o mesmo continue proporcionando aos futuros licenciandos o que me oportunizou. Obrigada à direção, ao corpo docente e administrativo, aos funcionários, etc., desta instituição.

Aos professores que tive antes da faculdade, aos amigos e colegas desta e de outras etapas da vida que conquistei, as pessoas que se disponibilizaram em participar desta pesquisa, pois sem eles não conseguiria realizá-la, enfim.

É difícil agradecer todas as pessoas que, de alguma maneira, nos momentos felizes de sossego e/ou tristes de conflitos, fizeram ou fazem parte da minha vida e que sem dúvida nenhuma contribuíram para minha evolução e diretamente para chegar aonde cheguei, sendo quem eu sou, por isso, agradeço a todos de coração.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.

FREIRE (1987, p.3)

RESUMO

OTT, Janine Lopes. **A DANÇA NA ESCOLA: um estudo sobre o PIBID GeoArtes da UFPel.** 2016. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Centro de Artes. Curso de Dança Licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas.

Este trabalho parte do princípio de que a Dança faz parte das quatro linguagens de Arte na escola e que, apesar de estar presente na sociedade desde os primórdios e ser assegurada na Lei de Diretrizes e Base da Educação, ainda não está devidamente inserida no currículo escolar, assim, analisamos e refletimos se houve contribuições na participação da mesma no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para este processo. Dessa forma, este estudo teve como objetivo principal verificar se, após a participação da Dança no PIBID, a mesma foi reconhecida como área de conhecimento necessária no currículo escolar das instituições que participaram do programa. Utilizou-se como método de abordagem a pesquisa qualitativa-quantitativa e, como metodologia quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica sobre o tema e a pesquisa de campo, com o emprego de um questionário junto aos sujeitos investigados. Constatou-se que a participação da Dança junto a esse programa contribuiu para a mesma tornar-se visível e ser reconhecida sim, como área de conhecimento nesse ambiente, que se mostrou receptivo para a sua inserção. Acreditamos que, enquanto a efetivação da Dança no currículo não se concretize, programas como o PIBID são espaços importantes para a visibilidade e a aproximação dessa área com a escola.

Palavras-Chave: Arte; PIBID; Dança; Escola.

ABSTRACT

OTT, Janine Lopes. **A DANÇA NA ESCOLA: um estudo sobre o PIBID GeoArtes da UFPel.** 2016. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Centro de Artes. Curso de Dança Licenciatura. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas.

This study starts from the assumption that the dance is part of the four art languages at school and that, despite being present in society since the beginning and be secured in Law and Guidelines of the Brazilian Educational System, is not properly inserted in the school curriculum thus we analyze and reflect if contributions were made in the participation of the same in the Institutional Program of Grant of Initiation to Teaching (PIBID) for this process. This way, this study was aimed to verify if, after the participation of the Dance in the PIBID, it was recognized as a necessary area of knowledge in the curriculum of the institutions that participated in the program. It was used as a method of approach the qualitative-quantitative research methodology and in the procedures, the literature research on the subject and the field research, with the use of a questionnaire to the subjects investigated. It was found that the dance participation to this program contributed to it becoming visible and be recognized rather as an area of knowledge in this environment, which is demonstrated receptive to their inclusion. We believe that while the execution of the dance in the curriculum does not materialize, programs like PIBID are important spaces for visibility and approximation of this area to the school.

Keywords: art; dance; PIBID; school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Formação dos professores	41
Figura 2. Teve contato com Dança dentro da escola, antes do Projeto do PIBID-GeoArtes?	42
Figura 3. Houve alguma mudança no entendimento sobre Dança dos participantes após o projeto GeoArtes?	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

E-mail - Correio eletrônico

FAEB - Federação dos Arte/Educadores do Brasil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GeoArtes - Geografia e Artes

IES - Instituição/ões de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MinC - Ministério da Cultura

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

RS - Rio Grande do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 UM BREVE RESUMO SOBRE A HISTÓRIA DA DANÇA	16
2 A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
3 A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	24
4 O PIBID E A DANÇA	32
5 METODOLOGIA	37
5.1 Caracterização da pesquisa	37
5.2 Sujeitos de pesquisa	39
5.3 Instrumentos utilizados para coleta de dados	39
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	41
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
Bibliografias Complementares	61
APÊNDICE	63

INTRODUÇÃO

A inserção da Dança na escola é um tema conhecido por alguns e muito discutido no ambiente da Arte, principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES), que possuem curso de Dança e que estão formando profissionais habilitados para desenvolver essa linguagem nas escolas. O que possivelmente a maioria desconhece, é que esse espaço, apesar de ser um direito da Dança e dessas linguagens como componente curricular de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ainda hoje não garante a presença da Dança e das outras linguagens de arte como componente curricular das escolas.

No ano de 2011, com o edital nº 001/2011, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) ganhou um forte aliado para desenvolver ações no ambiente escolar, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa consiste em uma oportunidade para os estudantes de diferentes áreas das licenciaturas se inserirem no contexto escolar da educação básica na rede pública de ensino. A participação dos envolvidos no PIBID se dá através de projetos realizados nas escolas. Um dos pontos importantes para os licenciandos é que o programa possibilita aos mesmos adentrarem no ambiente escolar, já no início da sua formação acadêmica e, ainda, receberem uma bolsa para auxiliar nas despesas de locomoção e para participar de eventos científicos relacionados com o tema da educação. Já que “O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, 2008).

Sem essa iniciativa os graduandos apenas teriam essa experiência da metade para o final da sua formação inicial, pois na maioria dos cursos de licenciatura a disciplina de estágio obrigatório é o que possibilita esse primeiro contato com o ambiente escolar.

O PIBID é fomentado pela CAPES e desenvolve seus projetos em parceria com os discentes dos cursos de Licenciatura das IES, com os docentes-coordenadores e com os docentes-supervisores.

Alguns dos questionamentos que movem este trabalho são: quando a Dança vai ser reconhecida como área de conhecimento nas instituições de educação

básica? E, em que momento licenciados em Dança terão espaço para atuar no currículo das escolas? Situação que já é desfrutada pela disciplina de Artes Visuais, que é a primeira linguagem de arte a ser reconhecida como área de conhecimento nesse espaço, de acordo com a LDB, lei nº 9394 de 1996.

Sendo o PIBID uma oportunidade para os licenciandos atuarem nas escolas antes do término da sua graduação e, ao mesmo tempo, a Dança ainda não fazer parte desse universo do currículo escolar, estando presente apenas em atividades extracurriculares nas mesmas. Assim, consideramos como hipótese que o PIBID, além de contribuir para a formação dos alunos, pode ajudar a Dança a ser visualizada como área de conhecimento nesse ambiente, contribuindo no processo de inserção da mesma como componente curricular.

Essa hipótese está baseada no caráter que tem o PIBID, que consiste em uma política pública¹ importante na formação de professores. Então, como suposição, também podemos pensá-lo como uma política pública capaz de contribuir para a inserção da Dança no currículo da educação básica, sendo que esta deve ser desenvolvida por profissionais com formação específica em Dança.

Levando em consideração a crise atual no país, onde projetos que incentivam a educação estão sendo cortados por falta de verba neste setor, tornam-se mais do que necessária essa e outras pesquisas que mostrem o quanto projetos como este são importantes para melhorar a educação brasileira em vários âmbitos.

Assim, realizamos esta investigação tendo como questão de pesquisa as possíveis contribuições do PIBID-GeoArtes para o reconhecimento da importância da Dança UFPel nas escolas. Buscamos, a partir disso, os seguintes objetivos: investigar a participação da Dança no PIBID-GeoArtes; verificar se houve mudança na compreensão sobre a área da Dança nas escolas que participaram do PIBID-GeoArtes e, por fim, refletir sobre a compreensão do que se entende por Dança nessas escolas antes e depois da atuação do PIBID-GeoArtes.

¹Esta informação foi instituída no decreto nº 6.755 de 2009 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm) e foi revogado pelo decreto nº 8.752 de 2016 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19) caracterizando o PIBID como política pública de acordo com o inciso dois do parágrafo doze, referente à seção três que diz: "iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;" e se reafirma em outras passagens do mesmo.

Para o estudo foram indagadas as supervisoras e coordenadoras que participaram do programa nas quatro escolas da rede pública estadual da cidade de Pelotas-RS, que foram: o Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz, bairro Centro; a Escola Estadual de Ensino Médio Areal, bairro Areal; a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, bairro Três Vendas; e o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, bairro Centro.

Esta pesquisa também consiste em um estudo bibliográfico sobre a temática e, para isso, realizamos uma investigação sobre trabalhos já desenvolvidos referente ao PIBID. Podemos constatar que há uma predominância sobre trabalhos relacionados ao mesmo e a formação de professores, por exemplo, os artigos contidos em Costella (2015), não sendo nenhuma surpresa ser essa a maioria de temas encontrados sobre o programa, já que o mesmo é para incentivar a iniciação à docência e valorizar a formação de professores. Também buscamos pesquisas científicas que tratam sobre Dança/Escola/PIBID, sendo na sua maioria relatos de experiência das práticas desenvolvidas pelos licenciandos durante os projetos. Destacamos que alguns pesquisadores já relacionam seus estudos à formação em Dança e o PIBID, como descrito nos trabalhos de Contreiras e Curvelo (2012).

Utilizamos como referencial teórico, para desenvolver este trabalho, os seguintes autores: Bourcier (2001); Enguita (1989); Freire (1987); Marques (2010); Strazzacappa e Morandi (2012), bem como a LDB (1996); e PCNs (1997).

O trabalho a seguir está organizado em quatro capítulos teóricos que abordam: um breve resumo sobre a história da Dança; a arte na educação brasileira; a Dança no contexto da educação; e, por último, o PIBID e Dança. Após está descrita a metodologia, os resultados e discussões e, por último, as considerações finais.

1 UM BREVE RESUMO SOBRE A HISTÓRIA DA DANÇA

A Arte sempre esteve presente em nossa história. No início dos tempos o homem da pré-história usava as cavernas para expressar seu dia a dia, com o uso da Arte Rupestre, ou seja, desenhos gravados em rochas e nas paredes das cavernas, deixando registro de inúmeras caricaturas em diferentes grutas espalhadas pelo mundo. Além da Arte Rupestre eles desenvolveram a Dança, executando movimentos primordiais que também foram registrados por desenhos. As Danças Primitivas eram usadas como meio de expressão e as reproduções existentes dessas mostram, geralmente, indivíduos em roda ou figuras que representam pessoas correndo, saltando (dançando), imitando movimentos dos animais e, muitas vezes, vestidas com a pele destes.

Numa parede da gruta de Gagillou (perto de Mussidan, na Dordonha), está representado o ancestral dos dançarinos: a silhueta gravada de um personagem, visto de perfil, de cerca de trinta centímetros de altura. A cabeça e o corpo estão cobertos por pele de bisão. As pernas, sem qualquer dúvida humanas, indicam uma espécie de salto no lugar (BOURCIER, 2001, p. 5).

Quando os homens da pré-história deixam suas vidas nômades e começam a se estabelecer em comunidades com residência fixa, a Dança ganha novo sentido. Passa a ser usada para festejar as conquistas alcançadas na agricultura e na pecuária, como a fertilidade da terra com suas grandes colheitas e o aumento no rebanho, os deixando em sintonia com as forças da natureza de acordo com suas crenças.

Possivelmente, seguindo esse modelo, começaram a aparecer as Danças Divinas ou Sagradas, que tinham estreita relação com a crença religiosa dos egípcios, pois eram realizadas para homenagear os deuses. Essas manifestações que ocorriam nas festas religiosas e nos funerais, também eram consideradas sagradas. Assim como na cultura egípcia, as Danças Gregas e as Indianas também eram idealizadas para fins de rituais religiosos, mesmo antes de fazer parte das manifestações teatrais. Realizadas no Teatro Grego eram leves e aceleradas, possuíam muitos saltos, piruetas, além de movimentos circulares dos quadris. Mais tarde, por ter essas características, foi entendida no Ocidente como uma

manifestação sensual e proibida na Idade Média pelos cristãos, por causa de alguns dogmas que a religião empregava.

Por influência da Igreja Católica, as Danças Sagradas, que evoluíram para rituais aos deuses, eram extremamente espontâneas e utilizavam o corpo como meio de expressão. Essas Danças foram consideradas profanas, havendo um grande retrocesso não só para as mesmas, mas para outros movimentos artísticos da época. Apesar de estarem proibidas e não terem a mesma aceitação de antes, algumas Danças continuaram a ser realizadas, como as Teatrais, por dançarinos andantes, e as Folclóricas, por camponeses, com intuito de entretenimento. As Folclóricas aconteciam em ocasiões de casamentos, feriados e outras festividades e, posteriormente, começaram a ser realizadas pela nobreza, com algumas modificações em sua estrutura, as tornando mais elegantes.

Podemos constatar que, desta forma, a Idade Média realizou uma ruptura brutal na evolução da coreografia, normal em todas as culturas precedentes: nas culturas da alta Antiguidade, a dança é sagrada; numa segunda fase, transformar-se-á em rito tribal totêmico; somente no final da evolução, ela se tornará matéria para espetáculos, matéria de divertimento. Aqui, as duas primeiras fases são proibidas; a dança na Idade Média cristã é apenas divertimento. Sua evolução prossegue apenas neste contexto, o que a levará a ser dança-espetáculo, a única que o mundo ocidental conhece hoje (BOURCIER, 2001, p. 51).

O movimento renascentista foi um grande marco para o desenvolvimento cultural, com isto a Dança ressurgiu com força total, adentrando aos salões da nobreza que estava cada vez mais interessada em desenvolvê-la e despendia de recursos financeiros para contribuir com sua evolução. Destacamos o rei francês Luiz XIV, mais conhecido como “Rei Sol”, por contribuir financeiramente e praticar a Dança. Este grande interesse da Dança pela nobreza a transformou em uma Dança com repertórios de movimentos estilizados, surgindo os Balés com conjuntos de ritmos e passos básicos, ou seja, uma técnica específica para Dançar. Os Balés de Corte começaram a sair dos salões e entraram para os palcos italianos, criando os espetáculos. A princípio os Balés contavam histórias de deuses, fadas, bruxas e feiticeiras e, aos poucos, foram ganhando elementos como a sapatilha de ponta, entre outros, que os fizeram evoluir no período.

A dança de corte assinalará uma nova etapa: desde o século XII, a dança “metrificada” havia se separado, na França, da dança popular. No

Quattrocento, ela se tornará uma dança erudita, onde será preciso não somente saber métrica, mas também os passos. Também, pela primeira vez, surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres da dança. É um fato importante: até então, a dança era uma expressão corporal de forma relativamente livre; a partir deste momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de uma elevação do nível técnico. (BOURCIER, 2001, p.64)

Após a consolidação da Dança Clássica tivemos o surgimento da Dança Moderna, que trouxe movimentos e posturas totalmente inversos aos das Danças Clássicas. Os bailarinos negam a rigidez e formalidade dos movimentos codificados e buscam uma Dança mais livre, com a possibilidade de trabalhar no chão, utilizar contrações, torções, desencaixe, etc., explorando diferentes técnicas e construções corporais. Outro grande marco dessa época foi a possibilidade dos bailarinos dançarem descalços, fugindo do rigor e do virtuosismo técnico que a Dança Clássica impregnava. Portinari (1989, p.133), ainda nos diz que: “Como todo movimento artístico importante, a Dança moderna também começou pela contestação, ou seja, pela rejeição do rigor acadêmico e dos artifícios do ballet”, criando novas técnicas corporais para dançar a partir destas contestações na intenção de quebrar qualquer paradigmas surge a dança pós-moderna que prezava por corpos completamente livres de padrões, onde as linguagens de arte trabalhavam interdisciplinarmente sendo uma completamente independente da outra por suas especificidade, mas ligadas por pontos comuns, usando qualquer espaço como palco e afirmando que o movimento em si é dança, onde até mesmo um simples gesto do cotidiano era trazido para cena como repertório corporal, aproximando a plateia dos artistas. O grupo de artistas do *Judson Dance Theatre* foi um grande exemplo da constituição da Dança pós-moderna para a história. Através destes importantes acontecimentos a Dança Contemporânea surge abrangendo os dias atuais não negando o passado e seus diferentes estilos de danças ou criando uma técnica própria. Preocupando-se mais em expressar o estado de espírito e a atitude de um indivíduo ou de um grupo em relação a um determinado parâmetro ou realidade, onde a plateia constrói seu próprio entendimento sobre uma Dança, mais preocupada com as ideias e sentimentos do que com a estética.

Nesse longo período de tempo em que foi submetida a regras e disciplina, se transformando das Danças de adorações aos deuses, de rituais, de improvisações,

as Danças de repertório ou Danças codificadas, como popularmente conhecemos, passando a adquirir sua liberdade de expressão novamente.

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver! (TAVARES, 2005, p.93).

Assim, a Arte da Dança sempre reuniu grupos afins, promoveu a integração social, mesmo entre épocas bem diferentes, não sendo algo estanque, evoluindo conforme a evolução humana e estando presente na sociedade deste de então.

Em todas as sociedades conhecidas existe certo tipo de expressão artística, o que nos faz crer que a arte é parte essencial do universo sociocultural, e que tem como funções: afirmar as condições sociais existentes, atuar como agente da mudança social e como transmissor de novas atitudes. (VARGAS, 2007, p.35)

Essa característica de se adaptar e evoluir, de acordo com a história da humanidade, pode ser de grande valia para a educação, pois ao pensarmos na escola como um lugar vivo, estando sempre em um processo de transformação, a Dança é mais do que capaz de desempenhar seu papel na educação e se tornar um componente curricular ativo. Mas, como está à situação da Arte e, conseqüentemente, a atual situação da Dança na educação brasileira apesar de anos de existência na sociedade?

2 A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao ouvirmos falar sobre o ensino de Arte nas escolas muitas vezes desconhecemos o processo que se deu e as transformações ocorridas ao longo do caminho para chegarmos à situação atual. Engana-se quem acredita que o processo foi breve e que se encontra findado. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1961, depois de 13 anos de debate. Com isso, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do sistema educacional brasileiro.

Em 1971 a Arte foi incluída no currículo escolar brasileiro pela Lei nº 5.692, no art.7º, com o título de Educação Artística, porém não como área de conhecimento, sendo compreendida em alguns casos como atividade e não como área de estudo (conhecimento) ou disciplina.

A LDB passou por uma reforma em 1996, que acarretou em diversas mudanças na mesma, sendo uma delas a implementação da Arte como área de conhecimento, obrigando as escolas à inseri-la no currículo básico da educação formal. A versão preliminar da LDB de 1996 datada de 1990, conhecida como texto substitutivo Jorge Hage no capítulo quinto da Educação Básica, artigo trinta e cinco diz que:

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística (teatro, música, artes visuais e dança), pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas (SAVIANI, 2008, p. 85).

Este artigo foi substituído na atual LDB pela Lei 12.287 de 2010 e se encontra no parágrafo segundo e diz que: “o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituiria componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, visando o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com a publicação da LDB de 1996, a Arte e seu ensino começa a abranger quatro linguagens diferentes, a de Artes Visuais, a do Teatro, a da Música e a da Dança. Em seguida, o Ministério da Educação (MEC), divulga os PCNs (1997), para o ensino de Arte, contemplando essas quatro linguagens neste documento.

Para suprir essas novas demandas os antigos cursos de educação artística, que formavam professores multidisciplinares no modelo de ensino polivalente, dão

vez para os cursos especializados, que formam professores habilitados em uma das quatro linguagens de Arte, sendo de relevância para esta pesquisa a linguagem de Dança e sua inserção no ensino.

Historicamente a Arte na escola não é reconhecida como campo de conhecimento, ou seja, ainda é considerada menos importante que as outras disciplinas no currículo escolar e na formação dos alunos, sendo cogitado um momento ímpar do currículo para se divertir, descansar e relaxar mediante a rigidez e cobrança das outras disciplinas. Também, por isso, não é vista com a mesma importância de disciplinas como o Português ou a Matemática, conforme afirma Marques e Brazil

[...] Arte ainda é vista pela maioria da população e, infelizmente, por muitos responsáveis pela gestão de instituições de ensino, como perfunctória, atividade complementar, “relax” entre as disciplinas mais “pesadas”. Então, por que ensinar Arte na escola? (2012, p. 25.).

Sabemos também que esse processo da Arte ser reconhecida como campo de conhecimento, vem aos poucos se consolidando, seja pelas leis que foram constituídas no movimento, ou pela postura dos próprios profissionais em relação à área.

Se pensarmos especificamente na LDB nº 9.394/96 veremos o quão lento é esse procedimento, pois vai fazer vinte anos que ela foi sancionada e a linguagem predominante no currículo das instituições de ensino básico ainda é a de Artes Visuais. As outras linguagens, aos poucos estão se inserindo no currículo escolas e na muitas vezes quando aparecem nas escolas, são oferecidas fora da grade curricular em turnos inversos. Mas porque não há esse interesse, se é que assim podemos dizer, das outras linguagens fazerem parte do currículo escolar, em específico a Dança? Talvez esta pergunta possa ser respondida com uma breve análise da história evolutiva das instituições de ensino, mencionando com qual intuito elas foram idealizadas e como anda o ensino de Arte nas mesmas.

As palavras a seguir foram baseadas no texto de ENQUITA (1989), que nos possibilita entender por que as escolas foram fundadas, começando pelo período da revolução industrial, onde a mão de obra barata perdeu espaço, dando lugar aos trabalhadores que necessitavam de uma melhor instrução. Visando maior capital houve um aumento no investimento em instituições de ensino para atender essa

exigência, passando as escolas a ter seu início como fornecedoras de matéria prima humana devidamente treinada. Passada essa fase, a escola adquiriu um caráter de formadora de pessoas, fornecendo não só mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mas também para produzir indivíduos dóceis e civilizados o suficiente para poderem conviver nessa sociedade que sofria mudanças. As crianças nessa época eram vistas como pequenos adultos, portanto não recebiam nenhum tipo de tratamento diferenciado na parte pedagógica, metodológica do ensino e tampouco das questões culturais ou do desenvolvimento das artes. Sobre isso, Duarte Jr. nos diz que:

Nestes termos, a escola surge para produzir mão-de-obra para o mundo moderno. Se este mundo está fracionado, que se eduque os indivíduos fracionadamente. Que se encaminhe desde cedo o cidadão para uma visão parcial da realidade. Que se separe a razão da emoção (DUARTE Jr., 1983, p. 35).

A educação no Brasil que passou por uma longa fase de repressão com o regime militar, recebeu então, por sua vez, uma grande carga metodológica desta fase, justificada na impossibilidade da dissociação das disciplinas² em áreas de conhecimento, como ocorre no modelo americano de educação. Nesse outro modelo, o horário de aula era dividido entre exatas, humanas e o equivalente a área de arte ou ensino polivalente, dentre outras. Fica evidente, então, o engessamento da educação brasileira quando se trata da separação do currículo, devido essa grande divisão, acaba não havendo assim espaço suficiente para subdividir a disciplina de arte em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Por estar a educação do Brasil ainda voltada ao mercado de trabalho e não ao desenvolvimento total do indivíduo e, também, ainda possuir fortes traços do regime militar em sua construção, a Dança acaba não recebendo o espaço que merece. Sendo assim, como ainda utilizamos esse modelo de educação que engessa os corpos, os delimitando, não há espaço para a Dança nas escolas porque ela pode ser formadora de corpos expressivos e sujeitos sensíveis. Para isso ainda precisamos:

[...] refletir sobre a dança como forma de conhecimento sensível; pesquisar as possibilidades de desenvolver a criação artística na escola, discutindo os

² Termo proveniente do regime militar.

significados e os objetivos desta dança no âmbito escolar; e, finalmente, criar diretrizes e ação pedagógica para esta proposta (BARRETO, 2005, p. 13).

Conforme sugere Barreto (2005), devemos levar em consideração tudo que já se fez e tudo que ainda pode ser feito de acordo com o contexto atual da educação brasileira para, assim, conquistarmos nosso espaço, da linguagem de Dança como área de conhecimento dentro das escolas.

3 A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a Dança é considerada uma das quatro linguagens de Arte. As outras linguagens, muitas vezes quando aparecem na escola, são oferecidas fora do currículo em turnos inversos.

Na lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a arte é reconhecida como disciplina escolar obrigatória, e na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ela é considerada uma área curricular com conteúdos específicos e uma função tão importante quanto as outras áreas de conhecimento. O documento de arte dos PCN's indica a necessidade de variação das formas artísticas ao longo da escolaridade, podendo ser trabalhados o teatro, as artes visuais, a dança e a música (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 77).

No Brasil a visão da Dança para a educação foi introduzida por Maria Duschenes, coreógrafa e educadora, também uma das discípulas de Rudolf Laban, que foi um dos primeiros coreógrafos a introduzir a Dança na educação, denominada de “Dança Educativa”. Maria Duschenes foi a mais conhecida professora de “Dança Educativa” do Brasil, formando diversos outros profissionais.

Embora a “dança educativa” possibilitasse finalmente a inserção da dança no campo da arte nas escolas, isso efetivamente não ocorreu. Seu caráter criativo e expressivo, em oposição aos movimentos repetitivos e mecânicos da ginástica, despertou o interesse de professores de educação física que passaram a introduzi-la em suas aulas. A variedade de termos como dança criativa, dança educativa, dança-educação, dança livre e expressão corporal foi amplamente utilizada, mas nem sempre essas denominações mantiveram um embasamento teórico de sustentação, levando à depreciação e à generalização de seus sentidos (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 82).

A afirmação acima nos dá indícios para entender porque a Dança na escola se tornou um termo genérico, possibilitando qualquer atividade relacionada ao movimento ser reconhecida como tal neste espaço.

A dança era também utilizada como atividade recreativa e lúdica, não havendo, por parte das escolas, a intenção de promover seu ensino, mas sim de utilizá-la como forma de distração e compensação, para as disciplinas intelectuais, ou de ilustração de conteúdos de outras áreas. Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda permeia o universo escolar [...] (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 83).

Torna-se evidente a falta de informação sobre a Dança como área de conhecimento pois, na maioria das vezes, ela é utilizada nos espaços escolares como divertimento e exteriorizada nas famosas “dançinhas de escola”. Estas Danças ocorrem em datas comemorativas como festas juninas, comemoração ao Dia das Mães, Danças de encerramento do ano letivo, etc. Sobre a Dança ainda não ser reconhecida como área de conhecimento Marques (2010), nos esclarece que desde a aprovação da LDB nº 5692/71 e de suas leis complementares, a então educação artística no Brasil era considerada somente uma atividade escolar, e não uma disciplina curricular e que historicamente educadores sabem que o ensino de Arte vem sendo comumente visto e entendido como lazer e recreação nas escolas.

A Dança só começa a ser reconhecida como forma de conhecimento, como descreveu Marques (2010), quando, pela primeira vez na história do país, é mencionada e sugerida nos PCNs de 1997, como parte integral da educação da Arte. O crescente aumento de cursos superiores em Dança ao longo dos últimos anos também vem contribuindo para ressignificar essa visão e, graças aos inúmeros estudos e trabalhos científicos que vêm sendo publicados, está se consolidando como área de conhecimento.

A primeira IES que teve curso superior em Dança no Brasil foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA), fundado em 1956. Quase três décadas após a criação do primeiro curso em Dança surgem outros cursos superiores no Brasil. Merecendo destaque os cursos de Licenciatura pois, além de serem os mais presentes, abrangem os profissionais que se tornarão professores e, assim, ministrarão aulas sobre a área de conhecimento que se capacitaram. Portanto, como Strazzacappa e Morandi afirmam, “[...] o panorama da Licenciatura em Dança ainda consiste num curso que forma profissionais para a atuação no campo escolar, porém sem campo escolar para atuar” (2012, p. 93).

Reforço essa afirmação levando em consideração o parágrafo quarto do artigo décimo quinto da resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 7, de 2010, que aprovou a Lei 11.769 de 2008 e que diz: “A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as Artes Visuais, o Teatro e a Dança” (Brasil, 2010, p. 5). Essa também é uma grande conquista para a Dança, porém a lei ainda não especifica se todas as linguagens devem estar presentes

concomitantemente no currículo, ou se a escola é que vai ficar responsável por escolher entre uma e outra. Assim, compreendemos que a Dança³ precisa buscar outros caminhos que a conduzam a inserção na escola, já que a mesma costuma ficar em último lugar dentre as demais manifestações artísticas.

Sobre isso, Strazzacappa e Morandi (2012, p. 16), dizem que: “Enquanto artistas plásticos discutem questões como adequação de espaços públicos para exposições, nós, profissionais da Dança, pertencentes ao Terceiro Mundo da arte, discutimos questões ligadas a nossa sobrevivência”. Pensando no fator de a Dança estar sempre buscando reconhecimento entre as outras linguagens de Arte e, até mesmo, entre as outras áreas de conhecimento, devemos nos tornar visíveis o tempo todo e reforçar a importância da nossa inserção dentro das escolas.

Sabemos que uma das funções da escola é formar cidadãos aptos para o mercado de trabalho e para vida.

É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades (BORSA, 2007, p. 2).

Por isso, entendemos ser necessário adentrar o mais rápido possível nas escolas e assumir o espaço que nos pertence por direito definitivamente, pois também somos uma área importante para a formação dos sujeitos. Marques (2010), nos diz que a bandeira das Artes Visuais como forma de conhecimento já é bastante conhecida e acenada pelos professores. Afirma, ainda, que esse argumento é um dos mais usados para convencer as instituições de ensino e o meio político, de que a arte deve ter um lugar próprio no currículo escolar com a mesma importância e carga horária que as demais disciplinas.

Essa situação que a Artes Visuais enfrentaram para se inserir no currículo escolar e que a Dança está passando, pode ser explicada a partir de referências históricas. Por muito tempo a Arte não foi vista como uma profissão digna e, por isto, era muito presente o preconceito e a sua desvalorização por parte de seus mestres.

³ A lei foi sancionada em maio deste ano pela presidente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm >. Acessado em: 16 de mai. 2016.

O que foi estimulado pelo próprio caráter formativo no qual a escola foi fundada, ou seja, formar profissionais para o mercado de trabalho. Isso acabou fazendo com que algumas áreas de conhecimento fossem mais valorizadas que outras, por serem consideradas mais úteis e necessárias para o conhecimento e para a constituição do cidadão.

Isto porque a arte se contrapõe às práticas pedagógicas tradicionais, baseadas nos paradigmas científicos positivistas da educação. Este tipo de concepção dificulta o reconhecimento da arte como processo de cognição tão significativo para o desenvolvimento do pensamento e da ação. Por esta razão, este campo do saber e fazer humano é pouco valorizado e oferecido insuficientemente no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Na escola, o estigma de que a arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte, constituído historicamente (CANDA; BATISTA, 2009, p. 110).

Por consequência as Artes não eram consideradas importantes para a formação do cidadão, porém este quadro foi se modificando segundo nos relata Canda e Batista ao informarem que

A discussão e a pesquisa sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano e a sua inserção na escola vêm se ampliando no âmbito acadêmico em todo o mundo. No Brasil, muito se tem analisado o significado da arte na escola, enquanto meio de contribuição para a formação pessoal e cultural dos alunos, de modo que criou-se, superficialmente, um consenso entre os educadores da afirmação de que a arte faz parte da cultura, considerando-a como elemento propulsor da criação humana (CANDA; BATISTA, 2009, p. 107).

Nas últimas décadas e aos poucos, de uma atividade que era utilizada só para desopilar das demais disciplinas, consideradas maçantes com regras rígidas, que exigiam dedicação e concentração total, as Artes Visuais foram desconstruindo esses estereótipos e conseguindo se colocar como uma área de conhecimento importante para a formação do cidadão.

Ao nosso ver, o movimento da Arte-Educação que ocorreu no Brasil nos anos oitenta foi um marco importante para a transformação do conceito de arte nas escolas, conforme os PCNs (1997, p. 25):

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal.

A partir desse contexto, através dos encontros por todo o país, os grupos de Arte-Educadores ganharam força e foi criada a Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, que teve participação intensa na elaboração da atual LDB nº 9.394/96. Nesses encontros foram produzidos documentos, manifestos e monções a favor do ensino de Arte, sendo encaminhados ao governo.

É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte... São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade (PCNs, 1997, p. 25).

Surgindo assim os PCNs que constituem um referencial para a educação de todo Brasil de acordo com a introdução aos PCNs (1997, p. 13):

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Conforme colocado na parte introdutória dos PCNs, estes indicam “[...] aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (1997, p. 13).

Desde modo, dentro dos PCNs cada área teve redigido um conjunto de normas que conduzem os conteúdos para serem abordados nas escolas, que envolvem fatos, princípios, abordagem de valores, normas e atitudes. Também foram traçados os objetivos gerais e específicos, disponibilizando orientações didáticas e critérios de avaliação para cada uma das áreas.

Marques (2010), diz que com a inclusão da Dança nos PCNs de 1997 a mesma passou a ser reconhecida nacionalmente como área de conhecimento. Mas não foi só nos PCNs que ela foi incluída, começou a ser discutida em congressos, simpósios e encontros. Isso também se deve, como já mencionado, ao grande aumento dos cursos de formação superior em Dança. Porém, a mesma autora afirma que ainda existem vários mal entendidos no Brasil e em várias partes do

mundo sobre a Dança como área de conhecimento que precisam ser resolvidos, assim como fizeram outras áreas como a matemática, a geografia, a física, etc.

Os PCNs contribuíram e proporcionaram uma maior visibilidade sobre a importância da Arte na educação brasileira, mediante as discussões que esses Parâmetros Curriculares geraram. E, com isso, as outras linguagens de Arte, como a Dança, tiveram um reforço a mais para conclamar sobre a importância da sua inserção no currículo escolar.

A inserção das linguagens de Arte no currículo escolar como é o caso da Dança, vem se tornando cada vez mais necessária mediante as mudanças que vêm ocorrendo no mercado de trabalho. Este exige pessoas que possuam domínios em diferentes áreas do conhecimento e que atuem com inovações, mostrando-se necessário explorar novos padrões mercadológicos.

Os modelos metodológicos da Dança-Educação estimulam a autonomia e a criatividade, entre outros elementos que podem ser fundamentais para essas novas exigências de mercado. De acordo com os PCNs (1997, p. 50), “[...] a Dança, assim como é proposta pela área de Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno [...]”, sendo assim, a Dança se mostra um componente necessário para o currículo escolar, dialogando com essas novas exigências de mercado e com a criação de um novo modelo escolar que está sendo abordado quando se fala em educação nos dias atuais. Isso possibilita a implementação de uma escola que não transmita só conhecimento, pois o conhecimento está cada vez mais próximo dos alunos, graças à Internet, que os permite terem acesso instantâneo sobre os mais diversos assuntos. Mas sim, uma escola que desenvolva o corpo do aluno por inteiro, que perceba que o conhecimento é aprendido pelo corpo num todo, contribuindo com o desenvolvimento de humanização⁴, diminuindo a dicotomia entre corpo e mente existente nos padrões escolares, que exigem corpos imóveis e calados nas classes para aprender os conteúdos transmitidos pelos professores. Freire (1995, p.92) diz que “A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo”.

⁴Humanização é a ação ou efeito de humanizar, de tornar humano ou mais humano, tornar benévolo, tornar afável. O processo de humanização implica a evolução do Homem, pois ele tenta aperfeiçoar as suas aptidões através da interação com o seu meio envolvente. Para cumprir essa tarefa, os indivíduos utilizam recursos e instrumentos como forma de auxílio. A comunicação é uma das ferramentas de grande importância na humanização. (Significados, 2015)

Precisamos entender que a escola é um ambiente vivo e por isso necessita evoluir a partir das transformações que vem acontecendo no mundo. Mais do que nunca precisamos de um currículo diferente nas escolas, em que as questões das individualidades dos alunos sejam valorizadas, buscando assim, uma formação mais humana. Nessa perspectiva Toniolo e Henz afirmam que:

As relações interpessoais, as trocas afetivas, os valores como o amor, a solidariedade, o brincar, o respeito ao outro, vão sendo naturalmente descartados, já que estes não servem para que as pessoas sejam “bem sucedidas” na sociedade que prioriza o “ter” sobre o “ser” (TONIOLO e HENZ, 2006, p. 2).

Marques (2010, p.17), também observa que, talvez “com essa nova maneira de pensar e de entender o mundo, não estejamos falando do fim da escola, mas do fim da escola que negligencia o corpo, a arte e, portanto, a Dança”.

Essa visão de uma escola padronizadora, na qual as individualidades dos alunos são ignoradas, não é mais compatível com a realidade atual, onde educar não é só transmitir conhecimentos mas, e também, pensar nas individualidades de cada aluno e no seu contexto. A Dança pode contribuir para se consolidar este novo modelo de escola.

A escola contemporânea busca reconhecer-se como um espaço de conhecimento das mais diversas áreas, dentre elas a arte. A arte vem abrir perspectivas para uma compreensão do mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa. Assim, a dança, considerada a mais antiga das linguagens artísticas, não pode ser ignorada por essa visão de educação (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2012, p. 71).

Sendo assim, acreditamos que a Dança-Educação presente no espaço escolar pode abranger a educação em sua totalidade. Para Duarte Jr.

[...] arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista. Ela pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional, considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano (DUARTE Jr., 1983, p. 72).

Ainda, como afirma Vargas (2007, p. 52), “a dança é capaz de ser mediadora no processo de construção de um ser humano mais sensível, crítico, criativo e autônomo,” se aproximando desta nova visão de educação que estão buscando algumas escolas. Tal ação proporcionaria uma aprendizagem com compromisso,

cidadania, responsabilidade, interesse, senso-crítico, criatividade, envolvimento, socialização, comunicação, livre expressão, respeito, autonomia, cooperação, etc.

A dança, enquanto processo de autoconhecimento (do corpo, de seus limites e de suas possibilidades) e instrumento de efetivação das relações sociais, leva o indivíduo a experimentar novas possibilidades no plano do exercício de criação e de integração de um grupo. Ela atua como elemento transformador, pois, sem dúvida, promove em quem dela participa a aceitação de si mesmo e uma maior receptividade nos relacionamentos com os outros, mediante o envolvimento que se estabelece num trabalho prático (RENGEL; MOMMENSOHN, 1992, p. 102).

Atualmente a Dança se encontra dentro de algumas escolas através de programas ou projetos extracurriculares que, se forem bem planejados e desenvolvidos por profissionais capacitados, pode influenciar na inserção da Dança. Marques (2010), diz que as propostas com Dança que trabalham seus aspectos criativos e transformadores e, assim, imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pelas metodologias do ensino tradicional.

Um dos programas que abre a possibilidade da Dança no ambiente escolar é o PIBID, que trabalha numa organização diferente das disciplinas do currículo, optando por um trabalho interdisciplinar. A Dança com o PIBID será abordada com mais propriedade no próximo capítulo.

4 O PIBID E A DANÇA

De acordo com o MEC⁵, o PIBID faz parte de uma série de programas que o referido aprova para agregar na melhoria da educação, sendo que o mesmo tem como competência os seguintes assuntos conforme a lei nº 10.683 de 2003:

[...] a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e pesquisa educacional; a pesquisa e extensão universitária; o magistério; e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (Art. 27, inciso X, 2003).

O MEC confia à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁶) o gerenciamento do PIBID, que faz parte de um conjunto estruturado de programas da seguinte linha de ação: indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância, sendo exatamente este o propósito do PIBID⁷.

[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2008).

O PIBID quer atingir os seguintes objetivos de acordo com a CAPES (2008, p.1),

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a

⁵ Portal do MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acessado em: 21 de out. 2015.

⁶ Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acessado em: 21 de out. 2015.

⁷ Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid> >. Acessado em: 21 de out. 2015.

articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A participação no programa é realizada através dos editais de seleção que a CAPES publica, onde as IES devem apresentar seus projetos. A UFPel participou da seleção do edital MEC/CAPES/FNDE/2007⁸ e seu projeto foi aprovado pela CAPES no ano seguinte. Como expõe Kruger (2014, p. 7), primeiramente o programa foi desenvolvido só com os cursos das licenciaturas das Ciências (química, física, e ciências biológicas) e da matemática, no segundo edital os cursos de história, ciências sociais, filosofia, pedagogia, letras e teatro também começaram a fazer parte do programa. No edital de 2011 foi renovada a participação dos cursos que já faziam parte desse processo e novos cursos entraram, como foi o caso da Dança, da Geografia, das Artes Visuais e da Música. Assim contemplando praticamente todas as licenciaturas, só faltando a de educação física, que entrou em 2012. Dessa forma em 2011 já havia quatorze cursos de licenciatura envolvidos no PIBID da UFPel.

O PIBID nas escolas age em duas frentes - na interdisciplinar e na disciplinar. Na ação interdisciplinar todas as áreas trabalham juntas, os pibidianos-bolsistas (alunos de uma destas áreas de Licenciatura da UFPel), desenvolvem propostas planejadas por este grupo. Já na disciplinar, cada pibidiano atua separadamente, desenvolvendo atividades específicas da sua formação acadêmica.

No edital de 2011, quando a Dança foi incluída no PIBID III, juntamente com as licenciaturas de Geografia, Artes Visuais e Música, formou-se um grupo chamado de GeoArtes, que atuou em quatro escolas da rede pública. Para participar desse edital o curso de Dança necessitou criar um subprojeto⁹ descrevendo, além de outros dados, seu plano de trabalho para o programa. Nesse subprojeto, propôs seus objetivos gerais e específicos para desenvolver atividades e conteúdos de Dança na escola. De acordo com o edital do subprojeto da Dança (2011, p. 2-3), alguns dos objetivos gerais eram os seguintes:

Contribuir para a legitimação do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, a partir da inserção qualificada de licenciados do Curso em escolas públicas

⁸ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acessado em: 21 de out. 2015.

⁹ Pró-Reitoria de Graduação UFPel. **Subprojeto Dança 2011**. Disponível em: < <http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Sub%20projeto%20Danca%202011.pdf> >. Acessado em: 03 de set. 2015. (<http://wp.ufpel.edu.br/prg/programas/pibid/>)

da rede básica de ensino, demonstrando a relevância de um curso de formação acadêmico-artística nesta área para a região; Compreender a configuração do cenário educacional das escolas participantes, de modo a estabelecer, mediante a atuação do pibidianos dança, uma relação dialógica entre estes e os espaços de atuação, articulada através das práticas em conjunturas escolares e do contato com a comunidade escolar; Inserir os licenciados da dança no cotidiano de escolas da rede pública de educação de Pelotas/RS, estreitando laços entre a produção da universidade e a produção da escola e articulando teoria e prática no âmbito da formação docente para o magistério.

Podemos perceber especificamente através desses objetivos, descritos juntos aos demais que se encontram no subprojeto, que o curso de Dança da UFPel parecia estar aproveitando a situação para se apresentar, no sentido literal da palavra, para as escolas das redes públicas de Pelotas/RS e até mesmo buscando sua legitimidade perante elas ao participar do PIBID GeoArtes. Com o intuito de realizar essa aproximação entre o curso e as instituições de ensino, foram possibilitados aos seus professores e alunos a experiência de atuarem nesse espaço, fazendo uma aproximação entre a teoria e a prática.

Os objetivos específicos também têm este viés, mesmo que de certa forma fiquem subentendidos, pois tratam de questões mais relacionadas ao corpo, que é o principal “elemento” a se trabalhar em Dança, como podemos ver no Subprojeto (2011, p. 3):

Contribuir com a inserção da área de conhecimento da dança no ensino de arte; Estimular processos educativos que envolvem o ser em toda sua amplitude, que levam em conta que o corpo é o próprio conhecimento, desvelando nas experiências sentidas, imaginadas e vividas; Investigar e problematizar a questão do corpo e do movimento na prática.

Mais uma vez a Dança vem se apresentar para a escola e para os alunos, ou seja, mostrar que existem pessoas qualificadas para ministrar essa disciplina e que a mesma já deveria fazer parte do currículo. O que de maneira nenhuma contradiz com o objetivo do programa para os licenciados, mas sim contribui para esta visibilidade já que o PIBID tem como objetivos (____, p. 1):

[...] incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de

professores para a educação básica; e proporcionar aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local das escolas envolvidas.

Os objetivos do PIBID também possibilitam ao licenciando em Dança realizar práticas no ambiente escolar e, ainda, dialogar com as outras áreas de conhecimento através do projeto interdisciplinar, onde todas as áreas realizam uma ação conjunta, de acordo com o subprojeto da Dança (2011, p. 2):

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se numa importante oportunidade de articulação entre a formação docente em dança pretendida pelo Curso e a inserção do licenciado no âmbito da Educação Básica da rede pública de ensino da cidade de Pelotas/RS.

E, assim, o PIBID-GeoArtes foi instituído e várias práticas foram realizadas nas quatro escolas que participaram do mesmo. Algumas das ações interdisciplinares estão descritas no Livro: “Interdisciplinaridade: práticas e reflexões”, que foi publicado em 2014 após o encerramento do edital.

Por ter esse mesmo entendimento sobre o PIBID ser uma oportunidade para os Licenciados do curso de Dança se fazerem presente nas escolas públicas da rede básica de ensino, resolvemos desenvolver esta pesquisa de conclusão de curso acreditando nesse potencial e nos benefícios que essa parceria pode trazer para Dança. Ainda mais com a sanção da Lei 13. 278 de 2016 que entrou em vigor no dia dois de maio deste ano, estipulando o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino insiram todas as linguagens da Arte como componente curricular, incluindo a formação adequada de professores necessários em numero suficiente para atuar nestas instituições de ensino formal.

Com o respaldo da inserção legal da Dança no currículo escolar enfrentaremos outros desafios referentes esta inclusão no ambiente escolar. Precisamos pensar cuidadosamente em abordagens que permitam problematizar, articular, criticar e transformar as relações entre a Dança, o ensino e a sociedade. Não basta ter Dança nas escolas precisamos pensar no repertório que vamos oferecer nestas instituições, se vai ser uma dança para a educação ou uma dança para formar dançarinos em um gênero específica, esta e outras questões sobre a dança para a educação devem estar bem definidas para os futuros licenciados, mesmo que saibamos das inúmeras possibilidades que ela proporciona e que não existem “receitas prontas” para desenvolvê-la neste espaço. Outra possibilidade que

nos é proporcionada trabalhar ao participar do PIBID, que é um dos principais programas para a inserção a docência. Todas estas transformações que ocorreram e ocorrerão na educação, servem principalmente para a Dança rever suas ações e evoluir e se adaptar aos mais diversos meios como sempre fez de acordo com a evolução sociedade, como foi relatado no primeiro capítulo deste trabalho que trás um breve resumo sobre a história da dança e segue no segundo capítulo para explanar quanto tempo a Dança demorou em alcançar o reconhecimento como área de conhecimento chegando a sua inserção no espaço escolar como componente curricular obrigatório.

5 METODOLOGIA

A metodologia é muito importante, pois é através dela que vamos definir os procedimentos para seguir o trabalho; levantar os argumentos necessários para desenvolver o tema escolhido; e verificar as hipóteses ou questionamentos da pesquisa. Gerhardt e Silveira (2009, p. 67), acreditam que os procedimentos metodológicos incluem os tipos de pesquisa quanto às técnicas de coleta e análise de dados; [...] indicando como realizar a pesquisa, especificando suas etapas e os procedimentos que serão adotados em cada uma delas. Para Fonseca (2002, apud GERHARDT e SILVEIRA 2009, p. 12), *methodos* significa organização, e *logos* estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.

Gerhardt e Silveira foram as autoras que nortearam o começo deste trabalho no que diz respeito à organização do campo de estudos, pois abordam os passos para elaboração de um trabalho científico. Ao longo da realização deste, e com um aprofundamento mais amplo sobre o tema, surgiram outros autores que têm afinidades com o desenvolvimento da presente pesquisa e que foram acrescentados aos referenciais da mesma.

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa surgiu a partir de uma inquietação que se nutriu ao longo da graduação do curso de Licenciatura em Dança, sendo de extrema relevância, também, para os futuros colegas, pois trata da inserção da Dança no currículo escolar. Ao reconhecer e acreditar na potencialidade que o PIBID possui, de contribuir para esta inserção da Dança no espaço escolar, vários questionamentos surgiram sobre esta relação e se fez presente a necessidade de pesquisar sobre o tema, não só para satisfazer esta inquietação que se manifestou neste percurso, mas também, para levar essa reflexão para os licenciandos e licenciados de graduações em Dança, bem como aos docentes desses cursos.

Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. As razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz). Para se fazer uma pesquisa científica, não basta o desejo do pesquisador em realizá-la; é fundamental ter o conhecimento do assunto a ser pesquisado, além de recursos humanos, materiais e financeiros (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.12).

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa-quantitativa, este tipo de interpelação está sendo utilizado com mais frequência no campo das ciências sociais e a ordem em que aparece diz respeito à prevalência entre uma e outra no processo, onde uma complementa a outra. Alguns autores defendem o uso dos dois enfoques na pesquisa, assim como afirma May que:

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática (MAY, 2004, p. 146).

A abordagem quali-quantitativa é a junção da abordagem qualitativa com a quantitativa e segundo as autoras Gerhardt; Silveira (2009, p. 34), ambas “apresentam diferenças com pontos fracos e fortes” que se complementam. Ainda, segundo Andrade (2009), visa não só verificar qualitativamente o tema, mas a obtenção de dados com resultado sistemático e utilização de quantidade.

A investigação sobre o tema abordado começou com uma pesquisa bibliográfica que se manteve até o final do processo.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37).

Um pouco após a pesquisa bibliográfica, mas em conjunto com a mesma, iniciei a pesquisa de campo, com o emprego de um questionário aos sujeitos. A

pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, como recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37).

5.2 Sujeitos de pesquisa

A pesquisa foi realizada com quatro coordenadores e oito supervisores das quatro escolas que participaram do PIBID-GeoArtes. Em cada escola havia um docente-coordenador, que era professor de uma das áreas dos cursos das Licenciaturas envolvidas; Geografia, Música, Dança ou Artes Visuais, por consequência este era responsável pelas atividades da sua área de atuação e dois docentes-supervisores, que eram professores dessas escolas, responsáveis por interceder junto aos coordenadores e discentes das IES para desenvolverem as atividades do programa nas escolas de acordo com as possibilidades daquele ambiente. Este projeto foi fundamentado na estrutura básica do primeiro PIBID/UFPel.

5.3 Instrumentos utilizados para coleta de dados

O instrumento de pesquisa é um dos pontos importantes para possibilitar o desenvolvimento do trabalho, sendo que foi escolhido para este, o questionário. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), o questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Esse instrumento de pesquisa foi constituído com 16 perguntas fechadas, abertas e mistas, pois têm ocasiões em que é de múltipla escolha, em alguns momentos o sujeito tem liberdade para expressar sua opinião. Em outros, as duas opções fazem parte da mesma questão sendo que, em determinados instantes as

respostas estão relacionadas, pois algumas questões dependem da resposta da anterior.

A primeira providência adotada no segundo semestre de 2015 foi entrar em contato com os possíveis sujeitos para confirmar o interesse dos mesmos em participar e, dessa forma, poder avançar a pesquisa, realizando a formulação das perguntas, após o envio das mesmas. O primeiro contato com os sujeitos através das redes sociais e via correio eletrônico (e-mail) foi satisfatório para ambas as partes. Então resolvi manter, confirmando já neste, o envio do questionário para os participantes através de e-mail, assim que esse estivesse pronto.

Dessa forma, por meio de correio eletrônico, onde em seu corpo foi redigido um breve texto de apresentação sobre a pesquisadora e sua pesquisa, foi enviado o questionário em anexo para os quatro docentes-coordenadores e oito docentes-supervisores das quatro escolas Estaduais que participaram do PIBID-GeoArtes. Os estabelecimentos de ensino foram: o Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz, de Pelotas/RS; a Escola Estadual de Ensino Médio Areal, de Pelotas/RS; a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, de Pelotas/RS; e o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, de Pelotas/RS.

Apesar desse combinado, ao enviar o questionário por e-mail só alguns participantes o reenviaram respondido. Depois de não ter retorno de inúmeras tentativas, resolvi entrar em contato diretamente com essas pessoas e levar o questionário impresso em mãos. Com muita compreensão, educação, paciência e perseverança, após longos meses de desencontros e frustrações, o incentivo da minha orientadora já no primeiro semestre de 2016 foi fundamental e estimulador para conseguir os três últimos questionários de 12 que ainda faltavam.

Os pontos de vista sobre o projeto e as informações que foram obtidas no questionário, mediante as respostas entregues pelos coordenadores e supervisores que participaram do PIBID-GeoArtes, levaram aos resultados da pesquisa os quais serão apresentados no próximo capítulo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados e as discussões provenientes das respostas do questionário (Apêndice A). Analisaremos os dados e os refletiremos com o respaldo de alguns teóricos, buscando trazer respostas ao problema de pesquisa, apresentando alguns dados através de descrições sobre as respostas ao mesmo.

As duas primeiras questões são referentes às escolas em que estavam e aos cargos que exerciam os participantes durante o PIBID-GeoArtes. Todas as escolas são Estaduais já que o PIBID/UFPel fez uma parceria com a quinta Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE) de Pelotas, para desenvolver os Projetos. Das quatro escolas que se disponibilizaram em participar do GeoArtes, três são de ensino médio e uma também possui o curso Normal (Magistério).

Para cada Instituição de Ensino foi estipulado um docente-coordenador e dois docentes-supervisores como já foi mencionado na página 39 deste. O coordenador, professor vinculado a uma das áreas participantes da UFPel (Geografia, Artes Visuais, Dança ou Música) e o supervisor, que é professor da escola. Esta distribuição foi constituída assim devido às requisições do Programa.

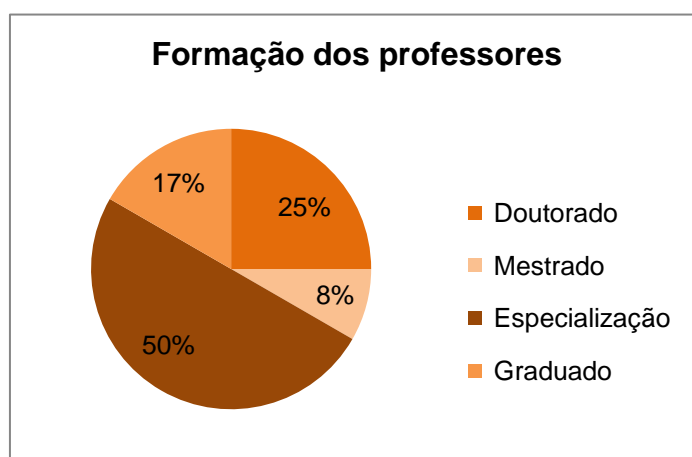


Figura 1. Formação dos professores

Ao fazer um levantamento sobre a formação dos sujeitos, como mostra o gráfico acima, constatamos que apenas 17% destes docentes permaneceram com Graduação, os demais deram seguimento a sua formação. Sendo que, os 25% referentes ao Doutorado e os 8% referentes ao Mestrado são dos professores da

IES, que eram coordenadores deste projeto e que, por uma questão de exigência curricular, necessitam de uma formação maior. Porém, para ser professor da educação básica, que é o caso dos supervisores que participaram do PIBID-GeoArtes, a exigência é possuir graduação em curso de licenciatura. No entanto, dos oito supervisores, seis foram além da Graduação e possuem Especialização, ou seja, mais da metade possuem escolaridade maior que a exigida para atuar como professor da educação básica.

Em relação à análise dos dados anteriores sobre a formação dos professores, podemos apurar que a maioria dos supervisores sentiu a necessidade de melhorar profissionalmente. Esta busca pela formação continuada pode servir de exemplo de profissionais comprometidos com a educação para os licenciandos que participaram do PIBID. A diversidade dos níveis das formações dos pesquisados, como especializações, mestrados e doutorados voltados para a educação, avalizam a importância que a mesma vem ganhando. Não só pela formação de profissionais habilitados para exercer sua profissão mas, também, por constituírem-se docentes preocupados com o futuro da educação. Pois o próprio desejo em participar do PIBID ressalta essas características dos professores em questão. Salientamos que, através do programa, estes podem fazer trocas recíprocas de conhecimento com os futuros licenciandos, já que o mesmo é voltado para a iniciação à docência.

A terceira questão levanta um ponto que é de extrema valia para a Dança, nos trazendo uma informação que tem relação direta com a não inserção dessa no currículo escolar. Ao indagarmos se os participantes tinham convivido com a Dança dentro da escola antes do PIBID-GeoArtes, 75% responderam que não e 25% que sim, conforme aponta o gráfico abaixo.

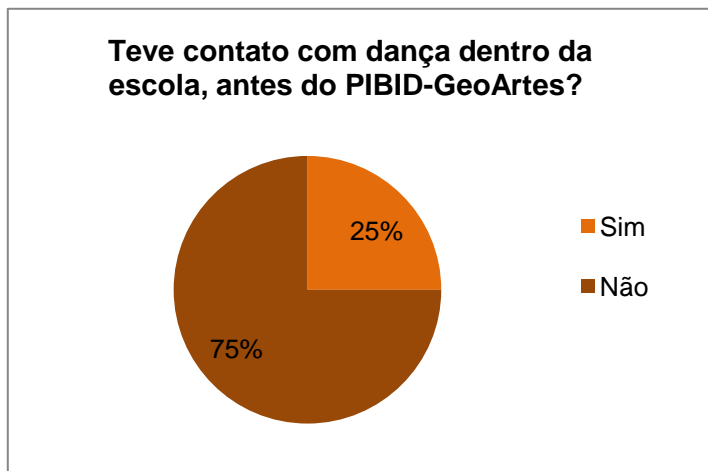


Figura 2. Teve contato com Dança dentro da escola, antes do Projeto do PIBID-GeoArtes?

Questionamos como e de que forma aconteceram esses contatos com a Dança na escola e as respostas foram: quando adolescente; durante a formação em educação física; e, auxiliando e prestigiando as apresentações do Projeto "Dança de Rua". A partir desses dados, salientamos a importância da Dança se fazer presente nas escolas por meio de projetos como o PIBID para aproximar a mesma do ambiente escolar e vice versa. Enquanto esperamos os cinco anos para as escolas se adaptarem e cumprirem com a sanção da lei nº 13.278¹⁰. Assim, pressupomos que mais do que nunca será muito importante para a área continuar participando do PIBID para os discentes desenvolverem esta proximidade com as escolas pelo menos até que todas estejam efetivamente preparadas para ter e desenvolver a disciplina de Dança no currículo. Porém, diante da situação financeira e política do Brasil hoje a Dança, como outras áreas, corre o risco de ser desligada do programa e, pior, o PIBID pode deixar de existir, sendo uma perda enorme para a educação e para as áreas de conhecimento como a Dança, que ainda não estão inseridas no currículo escolar.

Ao perguntar se os participantes acreditavam que a Dança foi importante no projeto do PIBID dentro da escola, 11 sujeitos responderam sim e apenas um disse não. Este, que negou a importância da Dança dentro do Programa, alegou que a Dança teria sido importante se o grupo tivesse feito o que estava proposto. Ao nosso ver, a negativa está relacionada à grande expectativa que este sujeito tinha em relação à área e, também, pelas poucas ações disciplinares realizadas. A diminuição do número de intervenções da Dança foi devido à mudança de foco na ordem das ações, privilegiando as interdisciplinares em detrimento das disciplinares. Outro fato que prejudicou o andamento do PIBID nas escolas foi a greve nacional que aconteceu na época e aderida pela UFPel.

Já para a afirmativa do por que o projeto do PIBID com Dança dentro da escola foi importante para a formação dos alunos, foram mencionados inúmeros motivos, tais como: a Dança desenvolve e estimula a consciência corporal, instiga o movimento, auxilia a parte motora, favorece a expressão corporal, promove a socialização e a coletividade, possibilita diálogos e práticas diferenciadas das habituais no ambiente escolar, proporciona novos saberes, constrói e fortalece a

¹⁰ A lei foi sancionada em maio deste ano pela presidente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm >. Acessado em: 16 de mai. 2016.

identidade corporal desenvolvendo a formação humana e amplia a relação com o espaço.

Mediante as respostas acima percebemos que os pesquisados relacionam a Dança com a palavra corpo, pois esta aparece em quase todas as respostas. É como se o nosso corpo não estivesse presente em todos os momentos e como se não fosse por ele que adquirimos conhecimento. De acordo com Duarte Jr:

O vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado; e sempre e com muito mais força durante a infância e a adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo vício da abstração desencarnada. Está-se, pois, falando do corpo e da apreensão imediata e primeira do mundo que se tem através dele (DUARTE Jr, 2000, p. 196).

Essa relação pode ser explicada pela dicotomia entre corpo e mente que existe há muitos anos em nossa sociedade e, infelizmente, em nossa educação. Assim como as pessoas não percebem que conversar sobre Dança é aprender sobre Dança, como nos fala Marques, precisamos quebrar o “tabu de que conversar não é dançar” pois, ao introduzir em nossas salas de aula momentos de “reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças de que gostamos ou não”, também agimos “crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade” (2010, p. 28).

O PIBID UFPel tem buscado construir formas de trabalhos diferentes das que os alunos e professores estão acostumados em algumas escolas. Ele trabalha com a interdisciplinaridade e a busca como possibilidade transformadora do processo de ensino e aprendizagem. A inserção da interdisciplinaridade na educação não é recente, pois muitos autores já abordaram este tema como THIESEN (2008), que traz em seu texto conceitos sobre interdisciplinaridade. Esse autor descreve que, apesar de várias divergências sobre o conceito de interdisciplinaridade, muitos autores concordam quanto ao sentido e a finalidade da interdisciplinaridade dizendo que “[...] ela busca responder à necessidade da superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (2008, p. 1). Sendo assim, ainda não existe um conceito único para o termo, estando o mesmo em um processo de construção. Ele afirma que:

[...] a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos

objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (THIESEN, 2008, p. 3).

Este conceito vai de encontro com ao padrão de educação atual que ainda desmembra conhecimentos em disciplinas, não buscando relação entre elas e muito menos com o contexto e a realidade dos alunos. Acreditamos que projetos como o PIBID, com atividades interdisciplinares, possa ser um caminho para fazer um novo modelo de educação. É claro, que essas mudanças não serão fáceis pois, conforme Thiesen (2008, p. 7), é preciso “[...] integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta”. O autor acredita que a escola possa ser um instrumento de vida e, também, um instrumento que possibilita os criativos e autônomos. Acreditando ainda que a interdisciplinaridade é importante para conectar o ensinar ao aprender, tendo a “[...] potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem” (THIESEN, 2008, p. 9).

O PIBID foi de fundamental importância para as artes, em especial para a Dança, ao buscar um trabalho interdisciplinar no seu programa junto as escolas pois, com esta forma de trabalhar, todas as áreas acabam conhecendo pelo menos um pouco sobre os saberes, conteúdos e contribuições que cada uma pode oferecer na formação dos alunos e para a educação. Com isso, a Dança pode desvendar-se como área de conhecimento como qualquer outra. Percebemos isso conforme com as respostas abaixo:

Foi importante na formação não só dos alunos, mas principalmente para os licenciandos e para mim como coordenadora. Por nunca ter tido contato com a dança, minha visão a respeito da sua contribuição na formação era limitada. Percebi que muito dos conceitos e conteúdos que trabalhávamos em geografia e mesmo nas temáticas do projeto interdisciplinar da escola eram manifestadas a partir do corpo e de diferentes ritmos. Sem dizer que ter contato com a dança e as outras licenciaturas das Artes me possibilitou visualizar manifestações culturais presentes no território nacional e principalmente no cotidiano das escolas. (Sujeito de pesquisa D)

Pois com as abordagens que foram feitas, podemos ter consciência de que há dança dentro da nossa escola. O nosso público é voltado para o Hip-hop, onde foi desenvolvido um projeto a contemplar esse estilo. (Sujeito de pesquisa K)

Através dessa participação no PIBID, a Dança pode mostrar que também se faz presente como curso de formação superior na UFPel. A participação da Dança dentro de projetos como o PIBID aumenta a visibilidade do curso e, por consequência, desperta o interesse de futuros alunos.

Acredito ter despertado em muitos o desejo de dançar durante as oficinas, embora sentissem vergonha de fazê-lo. Mas a relevância do PIBID-GeoArtes com esta disciplina se assenta no fato de ter permitido aos alunos o acesso a Dança de forma diferenciada e ao mesmo tempo poder mostrar a eles que também podem ir para a Universidade e cursar Dança. Vislumbrar o universo da Dança também como uma profissão, seja como professor ou como artista. (Sujeito de pesquisa I)

Como podemos perceber há uma diversidade de motivos que apontam a importância que teve a participação da Dança nessas escolas por meio do PIBID, não só para os alunos daquelas instituições públicas, mas para os supervisores e coordenadores que participaram do projeto. Os PCNs da Arte de 1997, nas páginas 51 e 52, dividem a Dança em três frentes: a Dança na expressão e na comunicação humana; a Dança como manifestação coletiva; e, a Dança como produto cultural e apreciação estética. Mediante as respostas e o entendimento dos sujeitos é possível afirmar que a Dança abrangeu essas três linhas no GeoArtes. Duarte Jr. ainda nos diz que: “A arte é um elemento fundamental para que, expressando suas vivências, o educando possa chegar a compreendê-las e a emprestar significados à sua condição no contexto cultural” (1988, p. 134).

Ao perguntar aos sujeitos se perceberam modificações nas escolas após as ações desenvolvidas pela Dança dentro do PIBID, 75% afirmou que sim e 25% afirmou que não. Compreendemos que estes 25% foi pelo motivo da direção da escola ter resolvido encerrar o projeto mesmo antes de sua conclusão conforme alguns sujeitos relataram no questionário.

Para as respostas afirmativas às modificações, as mais citadas foram: a melhora do comportamento dos alunos, na forma de relacionamento entre eles e da valorização da autoestima. Houve, também, melhora no aprendizado dos discentes, como disse o participante H: “Percebia-se uma motivação maior dos alunos em participar das atividades na escola. Os alunos do curso de Dança trouxeram uma proposta que era desconhecida para muitos e fez com que os alunos se interessassem mais pela área”.

Uma modificação que merece destaque, após as ações desenvolvidas pela Dança em uma das escolas, foi a mobilização dos docentes para usufruir de um espaço apropriado para a Arte. Este espaço já existia e estava sendo usado exclusivamente por um professor, que alugava o mesmo, limitando e determinando atividades que podiam ser desenvolvidas naquele local, conforme mencionou um dos sujeitos. Ainda sobre a questão das mudanças percebidas nas escolas após as ações desenvolvidas pela Dança, alguns participantes relataram não ter subsídios suficientes para compartilhar essa informação, pois não permaneceram na escola após o encerramento do projeto.

Podemos observar que houve modificações após a participação da Dança no projeto GeoArtes e que a mesma é esperada nas escolas, conforme disse o sujeito J:

As modificações foram percebidas pelos professores em sala de aula, mas não de forma totalmente satisfatória porque acredita-se que, para resultados mais efetivos, seja necessária regularidade e maior frequência destas ações.

A questão da Dança ser almejada como componente curricular nestas escolas vai ser reafirmada diante dos resultados obtidos, quando foi indagado aos participantes se, após as ações com o PIBID-GeoArtes, eles concordavam que a Dança deveria estar inserida no currículo escolar. Sobre esta questão, 100% deles disseram que sim. Destes, uma grande parte também mencionou que não só a Dança deveria fazer parte do currículo escolar, mas que todas as linguagens de arte deveriam estar na escola.

Como podemos perceber a partir do resultado acima, os educadores anseiam pelo ensino das diferentes linguagens de Arte na escola. Não é de hoje que se discute sobre a importância da arte na educação e seus benefícios aos educandos. Segundo PCNs (1997, p.19):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Os PCNs (1997) descrevem que conhecer arte abre possibilidades para que o aluno possa compreender o mundo de acordo com a realidade na qual está inserido,

com uma dimensão mais poética. A “arte ensina que é possível” modificar continuamente “a existência”, que é preciso transformar “referências a cada momento, ser flexível”. “Criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender” e, por isso, “o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada”, suprimindo “a dimensão do sonho”, a “força comunicativa dos objetos à sua volta”, a “sonoridade instigante da poesia”, as “criações musicais”, as “cores e formas”, os “gestos e luzes” que proporcionam e produzem “o sentido da vida” (PCNs, 1997, p. 19).

Após anos de discussões sobre a importância de a Arte fazer parte da educação básica como foi relatado nos capítulos anteriores, estamos prestes a alcançar finalmente o ensino e a inserção de todas as linguagens de arte no currículo brasileiro, devido à sanção que a presidente Dilma Rousseff fez em maio deste ano na nova lei de nº 13.278¹¹. Esta nova lei atualiza o sexto parágrafo do artigo 26, da LDB nº 9.394/96, que torna componente curricular obrigatório o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em todas as escolas brasileiras.

Na questão a seguir foi solicitado para os sujeitos que fizeram afirmativas sobre a pergunta anterior, citando quais foram as ações do projeto GeoArtes, que contribuíram para uma futura inserção da Dança no currículo escolar. Dos 12 participantes apenas quatro enumeraram contribuições, que foram as seguintes: a) as oficinas que foram realizadas pelos bolsistas ajudaram na aproximação e integração entre os alunos, contribuindo até em algumas situações em que alguns alunos sofriam bullying dos colegas; b) o comprometimento dos alunos das IES no Projeto, tornando-o efetivo junto aos professores da escola, com o intuito de transmitir o conhecimento de que as atividades artísticas como a Dança no espaço escolar, auxiliam muito no desenvolvimento cognitivo e socioemocional; c) a contribuição da Dança para a ética e a estética na concepção de meio e de humano dos alunos das instituições; e, d) um aumento na motivação dos alunos em participar das atividades na escola, proporcionadas pelos alunos do curso de Dança, que trouxeram propostas desconhecidas para muitos, fazendo com que os mesmos se interessassem mais pela área.

Dos demais participantes, dois disseram não ter subsídios para responder; três mencionaram que as ações da Dança aconteceram de forma tímida, sendo que

¹¹Como consta na nota de rodapé número oito da página quarenta e um deste trabalho.

um destes declarou pouca participação do GeoArtes na escola. Essa falta de subsídios para responder a questão é totalmente compreensível já que a Dança ainda não faz parte do currículo escolar. Também compreendemos, após a coleta de dados, que talvez a forma como foi perguntado dificultou o entendimento dos sujeitos sobre o tema. Outra possibilidade na dificuldade dessas respostas é o pouco contato com a Dança, como já mencionamos. Conforme Marques,

Tanto o corpo quanto a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investigar, explorar, perceber, sentir, entender, criticar! Ou seja, embora não se aceite mais o preconceito em relação ao contato com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado e sentido em contexto educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização baseadas na experiência (MARQUES, 2010, p. 21).

Ainda sobre a questão anterior, dois sujeitos não acreditam que só as ações do projeto GeoArtes podem contribuir para a inserção da Dança no currículo escolar, pois são necessárias ações institucionais, e um afirmou que independentemente do PIBID ou não, a Dança é parte fundamental, tanto no desenvolvimento motor como na formação cognitiva dos alunos. Concordamos com a afirmação de que só com o PIBID não será possível a inserção da Dança no currículo. Para isso, há a necessidade de políticas públicas que garantam essa inserção, como a nova lei nº 13.278/16 já mencionada. No entanto, consideramos o PIBID um espaço importante para a visibilidade e aproximação da Dança com a escola.

Ao serem indagados sobre ações que poderiam ser desenvolvidas na escola, que contribuíssem para a formação artística dos alunos, não houve uma resposta predominante. Todas as linguagens de arte foram mencionadas com a ressalva de serem realizadas por um orientador com objetivos claros, com responsabilidade, dedicação e afeto, apostando sempre no desenvolvimento do aluno como um todo. Dois participantes ressaltaram que o PIBID-GeoArtes contemplou um pouco de cada linguagem de Arte nas suas ações. E, ainda, sendo importante para a formação do aluno, conforme disse o participante L:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio brasileiro; estabelecer relações interdisciplinares, através de interações entre disciplinas buscar romper com preconceitos de toda natureza; estabelecer conexão entre o

conteúdo ministrado e a realidade do aluno; estimular o aluno a valorizar nosso folclore e de outros estados; levar os alunos para assistir espetáculos de dança; estruturar um grupo de dança na escola; sugerir pesquisas em dança, estabelecendo contato com obras artísticas.

Entendemos que essas ações, apesar de pontuais, são possíveis de serem alcançadas, através de oficinas e projetos como o PIBID nas escolas. Podemos dizer que são prévias das ações que devem acontecer nas instituições de ensino, enquanto esperamos todas as linguagens se encaminharem definitivamente para ocupar seu espaço nos currículos escolares.

Com relação a professores de outras áreas poderem ministrar aulas de Dança, discutida na questão número 11, dez sujeitos responderam que não, um disse não ter compreendido a pergunta e outro disse que sim, “desde que tivessem algum conhecimento ou prática anterior voltada para a formação crítica do aluno em como utilizar o seu corpo para expressar suas intenções” (Sujeito C).

Anteriormente, ao dissertamos sobre a situação da Arte na educação brasileira, vimos que o ensino dela passou da polivalência para o ensino exclusivo de cada uma das linguagens de Arte por um profissional específico na mesma. Conforme Strazzacappa e Morandi (2012, p. 84), “[...] essa capacitação efetivamente não foi satisfatória e a polivalência acabou implicando a superficialização do ensino de arte”. Os autores ainda nos trazem que:

Não há como negar também a importância de uma formação na área educacional para que se possa ensinar. Sem uma consciência clara da sua função e sem uma fundamentação teórico-prática, o profissional poderá não satisfazer as necessidades do ensino a que se propôs. Principalmente no universo das escolas de ensino formal (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2012, p. 86).

Assim, concordamos com o que afirmam a maioria dos pesquisados, no sentido de que cada professor deve exercer a disciplina a qual teve formação específica, ou seja, licenciados em geografia devem dar aulas de geografia e não de história, só porque são da área de ciências sociais, assim como professores de artes visuais não devem dar aula de Dança só porque elas fazem parte da Arte. Para contribuir com a discussão trazemos Strazzacappa (2012, p. 87) na qual assegura que “Lacunas na formação dos profissionais podem contribuir na exclusão ou superficialização de algumas linguagens artísticas, ou ainda possibilitar um enfoque maior de uma em relação às demais” e ficamos esperançosos com a inserção de

todas as linguagens de Arte nas escolas ministradas por profissionais habilitados nas suas áreas específicas.

Quando questionados se continuavam participando do PIBID, cinco participantes responderam que sim e sete responderam que não. Dos que não estavam mais participando do PIBID responderam não fazer mais parte por questões pessoais. Cabe ressaltar que nenhum dos pesquisados manifestou uma opinião negativa quanto ao programa, pelo contrário, alguns demonstraram desejo de retornar.

Podemos afirmar que mais da metade dos integrantes ainda permanecem na mesma escola em que participaram do PIBID-GeoArtes atuando em outro projeto do PIBID. A partir deste resultado podemos refletir que não obstante o mesmo pode ser considerado como:

[...] uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2008).

O PIBID não contribui só para a inserção dos futuros licenciandos nas escolas públicas oportunizando-os ter um convívio no ambiente escolar antes do término da sua formação acadêmica. Mas, também, pode contribuir na formação continuada dos professores que fazem parte das escolas participantes do programa. O PIBID também possibilita a aproximação das instituições de ensino básico com a de nível superior, como podemos observar nas palavras de Freire:

[...] a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. Considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar seu ensino e a sua pesquisa. Em síntese, considero que esse intercâmbio é saudável tanto à universidade quanto à rede de ensino [...] (FREIRE, 1995, pp. 81-82).

Na penúltima pergunta foram indagados aos sujeitos de pesquisa se saberiam dizer se existiam atividades remanescentes do PIBID-GeoArtes na sua escola e, além disso, se eles usavam algum dos aprendizados nas suas atuações docentes. Nesta questão era esperado que dos 12 pesquisados, só os supervisores das escolas pudessem ter alguma resposta sobre o assunto, por permanecer na escola após o encerramento do GeoArtes. Mas, apesar do projeto possuir oito participantes com este cargo, só um afirmou que ainda existem resquícios das atividades desenvolvidas pelo projeto, e que ressignificou algumas das suas atividades docentes com o Projeto, tanto no desenvolvimento teórico quanto no momento das atividades em sala de aula. Esta única resposta pode ser compreendida se levarmos em consideração que as atividades foram planejadas para ser desenvolvidas pelos pibidianos-bolsistas do PIBID-GeoArtes nas escolas enquanto existisse o projeto nas mesmas. Além disso, as ações desenvolvidas utilizaram práticas de ensino bem diversificadas e pontuais, diferente das comumente utilizadas nas escolas, gerando um conflito caso os professores ficassem responsáveis para mantê-las após o encerramento do projeto.

Talvez se os participantes do Programa tivessem pensado em desenvolver atividades que pudessem ser mantidas pela direção, pelos professores ou pelos alunos da escola após o encerramento do PIBID, todos os pesquisados responderiam que ainda existiam atividades remanescentes dos projetos nas suas escolas. Lembrando também que o PIBID quer contribuir com as escolas onde atua, fazendo troca de saberes entre o ensino básico e o superior e, portanto, estruturou os projetos e desenvolveu tais atividades também com essa finalidade, contribuindo com as escolas e não aumentando a sua carga horária. Se, ao encerrar o Programa, a escola tivesse que dar continuidade nas práticas desenvolvidas pelo mesmo, essa despenderia mais tempo para reorganizar e ministrar sozinha as ações desenvolvidas pelo projeto sem a ajuda dos seus integrantes, tornando a característica de fomentar a iniciação à docência dos futuros licenciandos obsoleta e, até dispensável, não cumprindo com o objetivo para o qual foi criado o Programa.

Ainda sobre a questão anterior, um dos sujeitos já não trabalha mais na escola, três não sabem dizer, dois afirmaram que o tempo do projeto na escola foi insuficiente, pois a pesquisa e os debates tiveram mais ênfase do que as atividades

práticas e apenas um confirmou que não existem atividades remanescentes do PIBID-GeoArtes na escola.

O assunto acima apresentado nas respostas dos pesquisados sobre a predominância da teoria sob a prática nas ações da Dança dentro do PIBID-GeoArtes pode ter uma resposta bem pontual. Eram tantas dúvidas e perguntas referentes ao ambiente escolar que até então não estava sendo experienciado pelos licenciandos da Dança, que a parte teórica recebeu mais ênfase que a prática. Mas aconteceram práticas neste projeto e todas foram embasadas na teoria, até porque a reflexão sobre a ação é que produz o conhecimento, assim como nos diz Freire

[...] que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer... se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1987, p. 70).

Para encerrar o questionário aos participantes, foi perguntado se houve alguma mudança no seu entendimento sobre Dança, após a participação no projeto PIBID-GeoArtes e, caso afirmativo, qual ou quais foram elas, como veremos no gráfico abaixo.

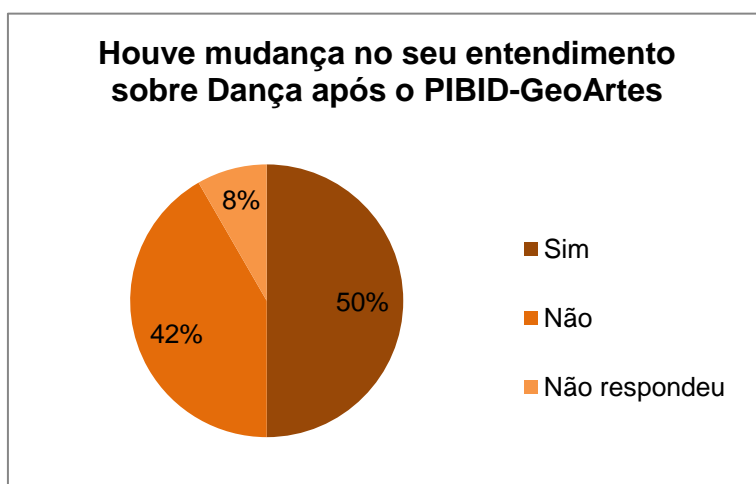


Figura 1. Houve alguma mudança no entendimento sobre Dança dos participantes após o projeto GeoArtes?

Como podemos ver no gráfico da Figura 3, apesar da porcentagem entre sim e não ter ficado quase equivalente, o importante é ressaltar que os sujeitos que responderam não, o fizeram por já possuir consciência da importância da presença

da arte dentro da escola e acreditar na potencialidade da Dança e nos benefícios que esta poderia trazer para o currículo das instituições de ensino.

Dentre algumas respostas afirmativas referentes aos sujeitos que mudaram seu entendimento sobre a Dança após o PIBID-GeoArtes podemos mencionar as seguintes:

Passei a ver a Dança não somente como um mexer o corpo e sim que através dela são trabalhadas várias áreas de desenvolvimento, como motor, intelectual, emocional e outros tantos [...] (Sujeito A)

[...] embora leiga no assunto, mas uma apaixonada pela dança e música, ratificaram minha credibilidade de que a arte aprimora o ser, tornando-o mais humano. (Sujeito E)

Por mais que, como professora, tenhamos necessidade de buscar novos conhecimentos, a atual estrutura curricular pouca importância atribui à Arte como um todo. A Dança especificamente, para muitos é considerada apenas um lazer. Agora percebo esta diferença entre o conhecimento popular e o que nos é apresentado pelos estudos específicos. (Sujeito J)

Entendi um pouco mais sobre o papel da dança e sua importância no cotidiano, as diversas possibilidades que oferece dentro da escola o papel questionador das diferentes subjetividades e relações na sala de aula e a centralidade do corpo na dança nas diferentes manifestações artísticas e até mesmo religiosas. (Sujeito L)

Levando em consideração que as respostas negativas se devem ao fato de que os participantes já tinham um entendimento sobre Dança, ter 50% de respostas positivas é muito importante para a área. Com o projeto do PIBID-GeoArtes os professores tiveram a oportunidade de conhecer a Dança, formar conceitos e criar uma nova visão sobre a mesma na educação. Possibilitou, ainda, entendê-la também como área de conhecimento e não só como de apresentações artísticas ou como forma de recreação no ambiente escolar.

Compreendemos, após as reflexões apontadas neste estudo, que o PIBID não contribui de forma direta para a inserção da Dança como componente curricular. Mas, com certeza, ele é um espaço em que esta linguagem pode se beneficiar, pois proporciona, além de experiências para os pibidianos na escola, a visibilidade e possibilidade de trabalho nesse contexto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa e do aporte teórico determinado, utilizando autores para amparar o desenvolvimento e contribuir nas discussões apresentadas neste trabalho, foi possível determinar as possíveis contribuições do PIBID-GeoArtes para o reconhecimento da importância da Dança nas escolas parceiras deste projeto. Esta pesquisa teve como objetivos específicos: investigar a participação da Dança no PIBID-GeoArtes; verificar se houve mudança na compreensão sobre a área da Dança nas escolas que participaram do PIBID-GeoArtes e, por fim, refletir sobre a compreensão do que se entende por Dança nessas escolas antes e depois da atuação do PIBID-GeoArtes. Após a análise do instrumento de pesquisa, um questionário comprova que todos os objetivos investigados foram atendidos pelo projeto em questão.

Cogitando a hipótese de que o PIBID, além de contribuir para a formação dos alunos, pode ajudar a Dança a ser visualizada como área de conhecimento nesse ambiente e colaborar no processo de inserção da mesma como componente curricular, concluo que foi de extrema importância para a Dança participar do PIBID-GeoArtes. Isso porque os licenciandos em Dança tiveram a oportunidade de adentrar e atuar no ambiente escolar, antes do término da sua graduação e, com isso, conhecer o cotidiano e a realidade da comunidade, a qual se especializaram para atender. Assim, uma boa parte das hipóteses foi materializada, ficando a desejar apenas a contribuição do PIBID no processo de inserção da Dança no currículo escolar, que necessitava de outras medidas governamentais. Estas, para nossa surpresa, foram tomadas pela presidente através do PL nº 337/06, que foi sancionada meses antes do término da escrita deste estudo, garantindo a inserção de todas as linguagens de Arte até maio de 2021.

Também foi possível constatar que os supervisores-docentes e coordenadores-docentes, que participaram do projeto, estão desassossegados com a educação e buscam melhorar permanentemente, já que a maioria dos pesquisados apresentaram uma formação muito além da necessária para o cargo. É possível concluir, também, que esses possuem uma melhor compreensão da educação e do sistema educacional brasileiro levando-os, assim, a participar do PIBID. Mesmo após o término do GeoArtes, muitos participaram de outros projetos e

aqueles que não estão participando atualmente, pretendem retornar para o Programa.

Consecutivamente, esses reconhecem a participação da Dança na formação do aluno, pois perceberam modificações na escola depois das ações da Dança, principalmente em relação à melhora de comportamento, do relacionamento e da valorização da autoestima dos alunos.

Unindo esses dois resultados positivos, podemos dizer que a Dança é esperada na escola curricularmente, não só pelos alunos mas, também, pelos professores. A participação dela no PIBID proporcionou aos discentes outra visão sobre sua futura formação acadêmica, cogitando a Dança também como uma profissão. Não só a Dança é desejada, pois verificamos que há uma expectativa ampla pelo ensino da arte, com todas as suas linguagens inseridas no currículo escolar, sendo que a maioria dos pesquisados defende a ideia de que cada profissional ocupe seu espaço ao qual é capacitado.

O PIBID também se mostrou importante para ser desenvolvido nas escolas com o uso da interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, o que proporcionou um entendimento e reconhecimento entre as mesmas.

Foi constatado que muitos participantes não conseguem ver na escola atividades remanescentes do PIBID. Por isso é fundamental uma metodologia continuada para o PIBID não correr o risco de começar a ser visto como um Programa que adentra as escolas só para benefício próprio.

Não só esses pontos no Programa devem ser revistos mas, também, a participação da Dança nesses projetos deve ser repensada, de modo a proporcionar uma contribuição constante para os alunos e para a visão da Dança como área de conhecimento nessa comunidade. Isso possibilitaria uma maior facilidade na inserção de programas nessa área e uma maior participação dessa comunidade.

É fundamental para a Dança continuar participando do PIBID para adquirir experiência prática na educação e estar melhor preparada para assumir seu espaço, conforme estabelece a nova lei.

Novas pesquisas devem ser realizadas em torno da importância do PIBID, atualizando os dados sobre as suas contribuições para todos os envolvidos no Programa, a fim de apontar definitivamente o sucesso pleno do Programa

contribuindo, assim, para comprovação de que o mesmo é muito mais significativo do que imaginamos para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos científicos na graduação**. 9. ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BORSA, Juliane. O Papel da Escola no Processo de socialização infantil. **PISICOLOGIA P.T – Portal dos Psicólogos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acessado em: 29 de set. 2015.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional da educação. Parecer CNE n. 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 8 de maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 7/2010**. Brasília, 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rceb007_10.pdf>. Acessado em: 12 de nov. 2015.

_____. **Decreto n. 91. 144 de 15 de Marco de 1985**. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Fundação CAPES. **Página inicial -educação básica - Pibid**, 2008. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acessado em: 23 de set. 2015.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 27 de mar. 2015.

_____. **Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei n. 10.683 de 28 de Maio de 2003**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.683.htm >. Acessado em: 10 mai. de 2015.

_____. **Lei nº 13.278 de 02 de Maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

_____. **Projeto de Lei n. 337 de 2006**. Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acessado em: 10 de jan. 2016.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> >. Acessado em: 27 de mar. 2015.

CANDA, Cilene; BATISTA, Carla. Qual o lugar da Arte no currículo escolar? **Revista Científica FAP**, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009. Disponível em:<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/07_artigo_Cilene_Canda_Carla_Batista.pdf>. Acessado em: 07 de mai. 2016.

DUARTE Jr, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y> >. Acessado em: 20 de mai. 2016.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1983.

ENQUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARO, Antonio. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FREITAS, Raquel. **A Formação do Professor do Ensino de Arte na Escola: uma construção no cotidiano da disciplina**. Revista SCIAS – Arte/Educação. Belo Horizonte, v.1, n.1, p.50-63. out. 2013. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/view/409/281>>. Acessado em: 13 de mai. 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acessado em: 14 de mai. 2015.

KRUGER, Verno. O PIBID na UFPel: uma trajetória de sucesso. In: BRANDÃO, Cláudia et al. (org). **Interdisciplinaridade: práticas e reflexões**. Pelotas: UFPel, 2014. p. 7-23.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **História do MEC**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acessado em: 23 de abr. 2015.

PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, Lenira; MOMMENSOHN, Maria. O Corpo e o Conhecimento: dança educativa. Série Idéias n. 10. São Paulo: FDE, 1992. **CRE – Centro de Referência em Educação – Mario Covas**. Disponível em: <http://www.crmario covas.sp.gov.br/dea_a.php?t=025>. Acessado em: 24 de set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Significados .com .br. HUMANIZAÇÃO. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/humanizacao/>>. Acessado em: 24 de set. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

TAVARES, Isis. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2005.

THIESEN, Juarez. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.39, p.545-554, set/dez. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf> >. Acessado em: 14 de abr. 2016.

TONIOLO, Joze; HENZ, Celso. **Os processos de humanização na formação e na prática de professores**. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências / Eixo: Formação de professores e políticas educacionais, 2006, Santa Maria. *Anais...*Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em:<<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/>>. Acessado em: 24 de set. 2015.

Universidade Federal de Pelotas. Pró-reitoria de Graduação. **PIBID: sub projeto dança**. 2011. Disponível em:<<http://wp.ufpel.edu.br/prg/programas/pibid/>>. Acessado em: 03 de set. 2015.

VARGAS, Lisete. **Escola em dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Bibliografias Complementares

BRANDÃO, Cláudia et al (org). **Interdisciplinaridade no PIBID GEOARTES/ UFPel: práticas e reflexões**. Pelotas: UFPel, 2014.

CONTREIRAS, Clarice; CURVELO, Marília. **Dança na Educação Básica: o pibid-dança em escolas de ensino médio da rede pública estadual de salvador**. In: II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA/ Comitê: Dança em Mediações Educacionais, jul de 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: < <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2012-9.pdf> >. Acessado em: 11 de mai. 2015.

COSTELLA, Rozelane et al (org). **Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Kelly. **Dança no Espaço Escola: abordagem a partir da LDB e os PCN's**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em:< <http://repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/15824/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Kelly%20Bomfim%20da%20Silva.pdf>>. Acessado em: 23 de abr. 2015.

FERREIRA, Sueli. (org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda; MEDEIROS, Carlos. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabauna: Via Litterarum, 2010.

MANZINI, Eduardo. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em:<<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>>. Acessado em: 22 de jun. 2015.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Dança: colegiado do curso de dança - currículo 1**. Pelotas: UFPel, 2012. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/danca/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso/>>. Acessado em: 27 de mar. 2015.

SANTOS, Angela et al.(org). **Manual de Orientações Metodológicas**. Brusque: Centro Universitário de Brusque – Unifebe, 2011. Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/03_unifebe/12_biblioteca/documentos/ManualMetodologia_15ago2011.pdf>. Acessado em: 15 de mai. 2015.



SILVA, Edna; MENEZES, Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em:<http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B7AF9C03E-C286-470C-9C07-EA067CECB16D%7D_Metodologia%20da%20Pesquisa%20e%20da%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20UFSC%202005.pdf>. Acessado em: 11 de nov. 2015.

TADRA, Débora; et al. **Metodologia do Ensino de Artes: linguagem da dança**. v. 2. Curitiba: Ibpex, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE

Apêndice A

	Questionário do TCC de Janine Lopes Ott	
Nome:		
1. Em qual destas escolas estavas atuando no PIBID-GeoArtes? - Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz () - Escola Estadual de Ensino Médio Areal () - Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita () - Instituto Estadual de Educação Assis Brasil ()		
2. Qual era o seu cargo no PIBID GeoArtes? Supervisor/a da escola () Coordenador/a de área ()		
3. Qual sua formação? _____ _____		
4. Você teve contato com Dança dentro da escola, antes do Projeto do PIBID GeoArtes? Sim () Não ()		
5. Se a resposta anterior foi sim, em qual projeto ou atividade se deu esse contato? De que forma isto aconteceu? _____ _____ _____		
6. Você acredita que o projeto do PIBID com Dança dentro da escola foi importante para a formação dos alunos? Sim () Não () Por quê? _____ _____ _____		
7. Depois das ações que a Dança desenvolveu na escola foram percebidas modificações? Se sim, quais? _____ _____ _____		

<p>8. Após as ações com o PIBID-GeoArtes, você concorda que a Dança deveria estar inserida no currículo escolar? Sim () Não () Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>9. Em caso afirmativo da pergunta anterior, quais ações do projeto GeoArtes, você poderia dizer que contribuíram para a futura inserção da Dança como parte do currículo escolar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>10. Em sua opinião, que outras ações podem ser desenvolvidas na escola que poderão trazer contribuições para a formação artística dos alunos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>11. Como parte ativa do projeto GeoArtes, você acredita que professores de outras áreas poderiam ministrar aulas de Dança? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>12. Você continua participando do PIBID? Sim () Não () Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>13. Se a resposta anterior for sim, ainda estás atuando na mesma escola que participaste com o PIBID-GeoArtes? Sim () Não () Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>14. Se você tiver respondido que mudou de escola na pergunta anterior, em qual escola estás participando do PIBID atualmente e qual sua função na mesma?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

15. Se você continua na escola que participou do PIBID-GeoArtes, sabe dizer se existem atividades remanescentes do mesmo na escola? E você usa algum destes aprendizados? Por quê?

16. Houve alguma mudança no seu entendimento sobre Dança após a participação no projeto GeoArtes?

Sim () Não () Se sim, qual ou quais?
