



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROFESSOR MILTON SANTOS  
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E  
SOCIEDADE**

**MAURICIO JESUS OLIVEIRA**

**CORPOREIDADE PELA DANÇA:  
o caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo**

Salvador

2016

**MAURICIO JESUS OLIVEIRA**

**CORPOREIDADE PELA DANÇA:  
o caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo**

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Cultura e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Cultura e Arte.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Silva Santos

Salvador

2016

### Sistema de Biblioteca da UFBA

O48c Oliveira, Mauricio Jesus  
Corporeidade pela dança: o caso do colégio Estadual Thales de Azevedo / Mauricio Jesus Oliveira. Salvador, 2016.  
141 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Silva Santos.  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade.

1. Dança - Estudo e ensino (Ensino médio) - Salvador (BA). 2. Dança na educação - Aspectos sociais. 3. Arte - Estudo e ensino (Ensino médio) - Salvador (BA). 4. Escolas públicas. I. Santos, Adalberto Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. III. Título.

CDU: 793.3

**MAURICIO JESUS OLIVEIRA**

**CORPOREIDADE PELA DANÇA:  
o caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia.

**Banca Examinadora**

**Adalberto Silva Santos** - Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Brasília (UnB)

**Lúcia Fernandes Lobato** \_\_\_\_\_  
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (PPGAC – UFBA)

**Djalma Thürler** \_\_\_\_\_  
Doutor em Literatura e crítica Literária Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)

## AGRADECIMENTOS

Aos Deuses afro-brasileiros que me guiam, com os quais me conecto e nos quais deposito minha fé e proteção. A Oxum, minha grande mãe, que me tem aberto caminhos fluidos, correntes e encantados para minhas diversas práticas cotidianas, fazendo-me passear, livre, como o próprio rio, pelos obstáculos e desafios que a vida tem me imposto.

À minha mãe, Terezinha Lima, guerreira e revolucionária, que sempre me deu total apoio nas minhas escolhas profissionais, dedicou toda sua vida/energia para garantir-me uma formação digna, distante dos clichês e paradigmas economicistas; uma mulher contemporânea livre, exemplo de resiliência, amor próprio e dedicação aos filhos.

À tia Marta, minha segunda mãe, responsável pela minha criação, mulher doce, símbolo de amor ao próximo, grande guerreira, protetora e possuidora de uma inteligência ancestral, pelo amor e carinho.

Ao meu irmão Leandro (Fumaça), grande parceiro e amigo, meu principal crítico e sócio, homem de garra que sempre me motivou a prosseguir nos mais diversos projetos Artísticos, e que disponibilizou seu precioso tempo para me ajudar na pesquisa de campo deste trabalho, pai de Lorenzo Luther, meu sobrinho encantador, grande laço de amor entre os familiares; obrigada, por esses dois existirem em minha vida.

Ao meu pai, José Pedro, que me ensinou, a ter calma, leveza, paciência, perceber as marés, o movimento do mar, a cuidar do corpo por meio de diversos esportes e valorizar a qualidade de vida.

Ao meu tio Everaldo Lima, parceiro em todos os momentos em que necessitei, exemplo de trabalho, determinação, competência e responsabilidade, qualidades nas quais muito me espelhei.

Ao meu tio, Elpidio Lima, exemplo de estudo e ética profissional, homem que transpira liberdade, e que, nos momentos cinzas da vida, deu-nos força e apoio.

À minha tia Cristina Lima, mulher forte, articulada, competente, líder e parceira, outro grande exemplo de mulher contemporânea livre, que esteve sempre pronta para ajudar nas diversas frentes do meu trajeto profissional.

Aos irmãos e às irmãs do Ilê Axé Oya Omi Já Dê que torcem por mim e, em especial, a Yalorixá Maria Arlinda Batista dos Santos, que cuida do meu Axé.

Aos amigos Prof. Me. Vitor Maciel, Dr. Eduardo Neto, Maria Fernanda, que sempre torceram explicitamente por mim e me apoiaram com suas críticas, apontando caminhos e possibilidades de crescimento humano e profissional. Declaro-lhes minha total admiração.

Aos meus amigos do Instituto Federal da Bahia (IFBA), em especial, aos Prof. Me. Diego Carvalho, Prof. Dr<sup>a</sup> Cacilda Ferreira dos Reis, Prof. Me. Genildo Pinheiro e Raimundo (Maranhão), meus principais leitores e críticos durante a elaboração desta dissertação, ajudando-me em diversos momentos, com conversas, indicações/empréstimo de livros, orientações e correções.

Empreendi esta jornada acadêmica com o objetivo de dar um retorno/contrapartida a essa linguagem artística que me projetou para as mais diversas relações exitosas e frustrantes, nesta diversidade de acertos e erros em que me constitui um ser mais inacabado e inquieto do que quando iniciei este trajeto. A única certeza que tenho é de que devo minha gratidão à Arte, especificamente, à Dança, pois, ao dançar, sinto-me um rei em outra dimensão.

À Dança e, quando a ela agradeço reverencio os professores das diversas instituições por onde passei, porque disponibilizaram e dedicaram seu tempo, para investir na construção da minha corporeidade como ator sensível-crítico-histórico. Estes educadores(as): Gilmar Sampaio, Roberto Mesquita, Ana Clícia Fontes, Fernando Guerreiro, Nildinha Fonseca, José Carlos Arandiba (Zebrinha), Walson Botelho Julieta Rodrigues, Paco Gomes, Rosangela Silvestre, Vera Passos, Ivani Santana, Virginia Rocha e Lúcia Lobato, foram corresponsáveis pelo meu autoconhecimento e pela formação da minha corporeidade pela dança, pois deram-me as primeiras oportunidades para aprender dança e dançar, por meio da construção de uma corporeidade complexa.

Aos mestres da Academia, entre os quais destaco Armando Almeida que me fez despertar para a vida acadêmica durante minha primeira graduação e, novamente, à encantadora Lúcia Lobato que me deu “régua e compasso”, retirando-me as “bengalas”, proferindo críticas duras e verdadeiras, mas sempre acompanhadas de sua mão amiga que apontava caminhos para minha superação. Nos momentos que nem eu acreditava em mim, Lúcia Lobato também acreditou e graças a ela fui capaz de me preparar para encarar esta jornada; a ela presto meu máximo respeito.

Aos professores, colegas e a toda equipe do Pós-cultura (UFBA), pela troca de conhecimento, e, em especial, ao Prof. Dr. Djalma Thürler, colocado em meu caminho pelos Deuses em dois momentos cruciais da minha vida profissional, na banca do concurso para professor do IFBA e na seleção de Mestrado do Pós-Cultura. Acredito que nos aproximamos pela forma de pensar um mundo mais humano, por meio da arte e da coerência do trabalho em educação contemporânea e diversidade.

Ao, Prof. Dr. Adalberto Santos, coautor e orientador deste trabalho que, de forma honrosa, delineou os caminhos para que eu pudesse desenvolver objetivamente esta

dissertação, supriu muitas das minhas lacunas de conhecimento, provocou-me e promoveu reflexões importantes para minha formação como educador, foi tolerante com minhas diversas limitações e deu-me liberdade para construir este texto; a ele meu máximo respeito.

À comunidade do Colégio Estadual Thales de Azevedo e a toda a sua equipe dirigida pelo Prof. José Roque que me recebeu muito bem, dando-me informações e observações e permitindo as entrevistas na referida unidade escolar. Em especial, à Prof<sup>a</sup> Ma. Marília Curvelo, extremamente prestativa e verdadeira, ao abrir a porta de sua sala de aula, mobilizando seus alunos para participarem do desenvolvimento deste trabalho; durante este processo, aprendi muito Marília.

A todos os alunos das Oficinas de dança do Colégio Thales de Azevedo, Adrielly Simões de Souza Lima, Andressa Santana, Caio Cesar R. Marques, Celiane de Jesus Trindade, Eduarda Reis Silva, Gabriel S. Lemos, Juliana Moreira da Silva, Maria Luiza Albergaria, Mikaela de Souza Lima, Pedro Gomes Sena, Stephanie Andrade Nascimento, Vitor Amazonas P. Maraux, Wendel Moura Veiga, e ao estagiário Uriel Trindade.

Na tradição africana, o rei deve ter o dom da dança! Todos admiram e respeitam a liderança de um rei que tenha capacidade de dançar agregando pessoas transmitindo afeto, solidariedade, alegrias, dramatizando a vida, ensinando valores que promovem alianças e trazem a harmonia na comunidade. (LUZ, 2014).

## RESUMO

Este estudo objetivou compreender como se efetiva a educação da corporeidade por meio das práticas pedagógicas contemporâneas, no ensino-aprendizagem da dança em uma escola estadual de Salvador, Bahia. Por essa razão, seu objeto de estudo é a corporeidade pela dança. Neste trabalho, investigaram-se as práticas artístico-pedagógicas na linguagem da dança postas em ação no ano de 2015 e desenvolvidas pela professora de dança da escola. Para construir esta dissertação, o pesquisador articulou estudos nos campos da dança, da educação contemporânea, da educação e descolonização e cultura e da dança na educação, abordando categorias como corporeidade, consciência corporal, dança na escola pública e formação complexa. A pesquisa utilizada foi a documental e a bibliográfica, porque partiu da análise de documentos que determinam as diretrizes da educação básica no Brasil e na Bahia, fazendo um recorte para o Ensino Médio, e porque precedeu aos estudo da literatura pertinente ao tema. A metodologia usada incluiu um estudo de caso desenvolvido na escola selecionada para a investigação, e entrevistas foram feitas com os participantes da pesquisa lotados na mesma escola. Analisou-se, na unidade escolar a proposta de dança considerada exitosa, utilizando-se instrumentos/técnicas de investigação que pudessem auxiliar na produção do retrato das condições e apontassem os resultados dos trabalhos desenvolvidos na escola, à luz das teorias da corporeidade. Os resultados revelaram que aquela proposta foi exitosa, atingindo os objetivos propostos.

**Palavras-chave:** Ensino de dança. Corpo. Corporeidade. Educação contemporânea.

## **ABSTRACT**

This study aimed at finding out how the education of corporeality is carried through contemporary pedagogical practices in the teaching and learning processes the dance in a state school in Salvador, Bahia. For this reason, its object of study is bodiness through dance. This work investigates artistic pedagogical practices in dance language put in action in 2015 and developed by the school dance teacher. To write this dissertation researcher articulated studies concerning the fields of dance and contemporary education, education and decolonization and culture and dance in education approaching categories such as corporeality, body conscience, dance in public schools, interculturality and complex formation. Research was documental and bibliographical as it departed from the analysis of documents that determine the regulations for Brazil and Bahia education focused on the High School level, and studied literature pertinent to the dissertation theme. Methodology used included a case study developed in the school selected for the investigation and interviews were made with its participants working or studying in that school. In a content unit previously selected researcher analysed the one proposition considered successful and used investigation tools that could prove efficient to help drawing a photograph of the conditions of the work developed and revealed its results, all in the light of theories about corporeality. Results demonstrated that that proposition was successful and achieved the objectives defined.

**Keywords-** Dance teaching. Body. Corporeality. Contemporary education.

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 1: Relação dos discentes que participaram do grupo focal, por série no ensino médio, sinalizando experiência anteriores com aula de dança .....	80
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE FOTOS

Foto 1- Contato e interação sensível na proposta pedagógica da oficina de dança do Thales de Azevedo.....	65
Foto 2 - Processo criativo em dança.....	67
Foto 3 - Apresentação de dança dos discentes no Colégio Estadual Thales de Azevedo .....	86
Foto 4 - Uriel orientando os alunos utilizando a estrutura da sala de dança do Thales de Azevedo.....	88

## LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira dos Pesquisadores em Artes Cênicas
ANPAP	Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas
EBATECA	Escola de Ballet do Teatro Castro Alves
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Portadores de Necessidade Especiais
PPGDança	Programa de Pós-graduação em Dança
PPP	Projeto político pedagógico
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 A PERSPECTIVA DO CORPO E DA CORPOREIDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO E ESCOLAR .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Corpo e corporeidade na contemporaneidade.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 O corpo e corporeidade no contexto escolar .....</b>	<b>38</b>
<b>2 O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL THALES DE AZEVEDO: A EXPERIÊNCIA EXITOSA DA PROF<sup>a</sup> MARÍLIA CURVELO .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 Breve currículo de Marília Nascimento Curvelo.....</b>	<b>51</b>
<i>2.1.1 Formação acadêmica e carreira profissional.....</i>	<i>51</i>
<b>2.2 Concepção geral sobre o ensino de dança .....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 O conhecimento sensível do corpo e a formação intercultural da corporeidade.....</b>	<b>69</b>
<b>2.4 O olhar docente e suas apreensões das políticas públicas em dança .....</b>	<b>76</b>
<b>ASPECTOS CONCLUSIVOS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de consentimento: Diretor.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada: diretores.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento: professora .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista semiestruturada: Professora.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE E - Roteiro do Grupo focal semiestruturado: Estudantes de Dança .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE F - Termo de consentimento: Estagiário .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE G - Roteiro da Entrevista semiestruturada: Estagiário .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE H - Fotos das oficinas de dança .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE I - Fotos da montagem coreográfica.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE J - Fotos da apresentação coreográfica.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO A - Born This Way .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO B - Ofício nº 393.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO C - Envio de PL para apreciação .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do corpo pela dança, no Colégio Estadual Thales de Azevedo, na última etapa da educação básica, também conhecida como ensino médio, especificamente, na cidade do Salvador.

Para atingir alguns dos objetivos propostos para a presente pesquisa, adotamos a perspectiva metodológica que inclui a pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos de produções de autores sobre educação contemporânea, educação e corporeidade, educação e diversidade, educação e comunicação. Também, foram examinados documentos oficiais nacionais e estaduais (pesquisa documental) que determinam as bases e diretrizes para o ensino de dança. Na última etapa da educação básica, o ensino médio, e compreender o contexto no qual a dança está historicamente inserida, assim como efetivar amplo diálogo com autores que refletem criticamente as bases da educação do ensino médio, sobretudo aqueles que discorrem as potencialidades da dança para a formação de um ator <sup>1</sup>sensível-crítico-histórico, ou seja, detentor de uma corporeidade complexa necessária para as relações contemporâneas.

Por isso, observamos as aulas de dança no colégio Thales de Azevedo e fizemos entrevistas com diversos atores da unidade escolar (pesquisa de campo), além da realização de um grupo focal com os discentes. Este procedimento ofereceu recursos/instrumentos para dialogarmos com o objeto de nosso estudo nesta dissertação, que diz respeito à educação da corporeidade pela arte da dança, tendo como recorte a cidade do Salvador-BA.

Preliminarmente, foram analisados os documentos oficiais nas esferas federais e estaduais que determinam as diretrizes e regulamentam o ensino médio e o ensino das artes no Brasil.

Identificamos, também, as atuais impertinências da educação e da corporeidade pela dança, na rede pública de ensino, na última etapa da Educação Básica, que são perpassadas por questões como a estrutura física da instituição, o interesse político da gestão, a compreensão e interpretação das Leis e diretrizes da área de dança, a metodologia de ensino e efetivação de práticas contemporâneas pluriculturais, multiculturais, no ensino e aprendizagem de dança, e se são contemplados os objetos do conhecimento da dança.

---

<sup>1</sup> A expressão ator e atores estão sendo usadas no presente texto substituindo a expressão sujeito e sujeitos. Entendemos que a expressão sujeito não atribui a semântica de autonomia que buscamos neste trabalho. O sujeito está sujeitado e não é protagonista de suas ações.

Selecionamos o Colégio Estadual Thales de Azevedo (1997) (Colégio modelo), no qual desenvolvemos estudo de caso, considerando a experiência de 19 anos das aulas de dança nessa escola. A unidade escolar tem como docente a Prof<sup>a</sup> Ma. Marília Nascimento Curvelo que tem 24 anos de experiência como professora de dança na Rede Estadual e um amplo currículo na área de educação e produções relevantes na área de dança. Identifiquei, na pesquisa de Marília, que todos os professores efetivos de dança, e os diferentes públicos de suas respectivas unidades escolares foram entrevistados pela pesquisadora, havendo uma fenda orgânica neste processo que é a análise e o estudo das práticas da artista-pesquisadora-professora Marília Curvelo e dos diferentes públicos que fazem parte da comunidade escolar Thales de Azevedo. A fenda é justificada pela impossibilidade da pesquisadora se auto entrevistar e por uma escolha metodológica da própria autora.

A educação brasileira passa por um processo de crise e desconstrução de suas estruturas, devido ao abandono e à não perpetuação da perspectiva linear de mundo, fruto de uma herança iluminista que constituiu as bases dos paradigmas modernos e apostavam na hegemonia da ciência como única verdade a ser seguida e produtora das soluções de todos os problemas sócio-econômico-culturais (SODRÉ, 2012). A perspectiva estrutural da modernidade foi amplamente questionada e apontada por intelectuais como frágil e incapaz de manter seu *status* de verdade absoluta. Esses modelos, pautados por dogmas e verdades, por muito tempo alimentaram e fundamentaram as estruturas das redes oficiais de ensino que operam ainda na contemporaneidade, com princípios muito próximos aos construídos para a modernidade. Muniz Sodré (2012) propõe descolonizar o processo educacional, ou seja, uma orientação social transformadora, descentrada do referencial “pan-Europa”, um processo educacional emancipado do monismo ocidentalista, que não contemplou diferentes saberes oriundos das especificidades de cada grupo, mas impôs verdades muitas vezes díspares da realidade sociocultural.

Emergiram, então, novas práticas pedagógicas, mais abertas, que valorizam e mobilizam o ator para protagonizar<sup>2</sup> como produtor de arte e ser responsável pela construção de sua corporeidade. Essa perspectiva atende às atuais demandas da educação que tem como missão formar cidadãos críticos, com ampla consciência estética e histórica, para intervir em diversas esferas da vida social.

---

<sup>2</sup> Protagonizar: A palavra protagonizar adota uma resignificação um pouco distante da ideia de um ator em destaque e os outros no segundo plano, ela é utilizada no contexto da educação com a intenção de dar voz as ações de cada ator/discente. Compreende que os discentes necessitam interagir, agir, se expressar, se expor buscando o seu espaço e o ampliando de forma proativa, mas sem hierarquizar as relações.

Repensar a educação contemporânea é um desafio, pois o modelo estabelecido como referência para nosso sistema educacional tem raízes profundas na ideologia moderna e resignificá-lo não é tarefa fácil. É preciso desconstruir as normatizações disciplinares da educação do passado, para ser possível reinventar a escola que, realmente, venha a interferir de forma sensível-crítico-histórica na formação do ator contemporâneo e capacitá-lo para se relacionar e atuar na sociedade. Para tanto, faz-se necessário implementar e efetivar as novas perspectivas educacionais, diretrizes e normatizações coerentes e contextualizadas com a sociedade contemporânea.

Os avanços da tecnologia da informação impõem o uso de recursos e linguagens diversificadas, de fácil assimilação e com um grande capacidade de sedução. Essa tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano da população brasileira, influenciando-a do ponto de vista comportamental, social e artístico-cultural.

Todo esse novo aparato tecnológico chega, também, às ruas e impregna a vida social e o comportamento, alterando o cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, sua corporeidade, tópico a ser tratado, mais detalhadamente, no Capítulo 2, desta dissertação. É o lugar da multiplicidade das informações produzidas pelo homem, o que corrobora a ideia de complexidade fundamentada por Edgar Morin (2000), de que:

[...] o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2000, p 38)

A Bahia tem uma cultura popular diversificada que cria formas peculiares, manifestação e performatividade<sup>3</sup>, produzindo corporeidades que emergem de vários ambientes, trazendo novos signos e registros inevitáveis. Contudo, essa realidade cultural, na perspectiva contemporânea de educação, deveria ser melhor aproveitada e utilizada nas práticas educacionais, contribuindo para a formação da corporeidade integral dos educandos.

A indústria cultural se apropria dessa diversidade cultural e a reduz a uma finalidade, a mercadoria, espetacularizando-a para aumentar seu valor econômico, perdendo, com isso, os

---

<sup>3</sup> Performatividade: É a Ação de demonstrar o fazer de forma artística ou poética, mostrar-se fazendo.

vários elementos constitutivos das práticas e dos comportamentos humanos organizados, reduzindo suas dimensões estéticas complexas.

Esse contexto nos leva aos seguintes questionamentos:

- a) as escolas públicas da rede estadual de ensino apresentam propostas pedagógicas de desenvolvimento da corporeidade por meio da arte?
- b) que perfil se espera do atual arte-educador frente a essa nova era?
- c) estariam as escolas da rede estadual de ensino contemplando os documentos oficiais que determinam as diretrizes e os parâmetros e normatizam o ensino de Artes no Brasil?

Cabe lembrar que os documentos que tratam do tema têm como propósito formar um cidadão histórico-crítico capaz de avaliar as diversas informações veiculadas pelos meios de comunicação. Parte-se da premissa de que, nos últimos 20 anos, a indústria cultural<sup>4</sup> tem sido a grande responsável pela formação cultural e pela corporeidade da população baiana, e que a rede oficial de ensino está cada vez menos preparada para mediar as informações simbólicas produzidas pela indústria cultural e disseminadas pelos meios de comunicação de massa.

Por outro lado a rede oficial de ensino não tem cumprido seu papel educacional, no que diz respeito à formação dos discentes, no que tange ao conhecimento em dança. Ou seja, por consequência não tem atuado para que os educandos se apropriem de saberes culturais e estéticos próprios das práticas e apreciações desta linguagem artística. Como produzir e apreciar dança por meio das representações simbólicas? Como saber ler e interpretar códigos próprios da linguagem da dança, ampliando os conhecimentos sobre linguagem não verbal? Como contextualizar os diferentes períodos históricos da dança e as rupturas que levaram à construção da autonomia, pela consciência do movimento e desenvolvimento da performatividade do corpo como produtor de linguagem?

Há uma ausência de orientação coerente por parte do Estado que contemple a diversidade artística contemporânea e seus elementos, ou que permita a apreciação artística diversificada; que leve em conta a complexidade do conceito de cultura. Esta ausência tem provocado uma série de distorções na construção da identidade dos jovens e na definição das características da produção artística. A falta de educação, formação e sensibilização em dança,

---

<sup>4</sup> Indústria cultural: O que se entende aqui como indústria cultural é a sistematização de forma homogeneizada para fins comerciais e negócios, que explora bens considerados culturais, na perspectiva de Theodor Adorno.

por parte da Rede Estadual de Ensino, tem construído/provocado um equívoco sobre as diversas dimensões da dança e de seus possíveis propósitos.

Diante das mudanças em relação ao acesso e ao consumo desenfreado dos produtos artísticos por grande parte da população, é necessária a implementação de políticas públicas no âmbito da educação e a elaboração de projetos que levem em consideração a tempestade de informações veiculadas pela mídia que permitam a adoção de uma perspectiva de educação para a diversidade e a descolonização. É fundamental que se permita que outras formas de saberes e conhecimentos advindos de outras lógicas civilizatórias que componham as práticas pedagógicas contemporâneas, horizontalizando as relações e ampliando a noção de diversidade de nossos discentes. (LUZ, 2000).

No Brasil do século XXI, vivemos, ainda, a precariedade na execução sistemática das leis e diretrizes que regulam a cultura e, conseqüentemente, as práticas de nossa sociedade em diversos aspectos da vida social. Assim sendo, no que diz respeito à legislação sobre a Arte não seria diferente, pois, Ela é o lugar da precariedade. É neste terreno que a legislação sobre o ensino de artes se encontra, já que a Arte é sempre colocada em último plano nas hierarquias dos conhecimentos necessários para a vida social (MENGER, 2003).

A educação brasileira contemporânea passa por uma profunda reformulação de seus paradigmas, sob o argumento de que as diretrizes e os objetivos educacionais não estão em concordância com a educação de um cidadão formado de forma coerente para a complexidade da contemporaneidade. A dança pode contribuir para esta formação cidadã, auxiliando a construção da corporeidade complexa, com múltiplas competências, com capacidade crítica e noções estéticas multidimensionais para atuar em nossa época. Passamos, hoje, por transformações significativas e complexas no âmbito das relações sociais, descentralização dos polos emissores de informação, desconstrução de um modelo estético colonizador, aumento do consumo de produtos artísticos, democratização do acesso à rede mundial de computadores e o culto exacerbado do corpo, entre outros. Com isso, a formação dos nossos jovens precisa ser revista, para equalizar o mal estar presente na contemporaneidade, e formar cidadãos sensível-crítico-históricos comprometidos em atuar na sociedade (SODRÉ, 2012).

Os complexos e diversos comportamentos que emergem das relações dos atores com as múltiplas estéticas artísticas veiculadas pelos meios de comunicação de massa e pelos eventos promovidos pela *mass media*, apresentam informações simbólicas de grande valor para a construção de uma episteme que leve em consideração a conjuntura contemporânea. Seguindo essa orientação, o presente estudo se justifica por investigar as ações e práticas pedagógicas na disciplina de dança do Colégio Estadual Thales de Azevedo localizado no

bairro do Costa Azul, na cidade do Salvador, pertencente à rede estadual de ensino da Bahia, analisando sua pertinência e coerência com as leis, diretrizes e os parâmetros que regem a educação brasileira. Pressupõe-se que a efetivação do que está proposto nos documentos oficiais em educação pode abrandar a influência da indústria cultural no comportamento sociocultural e na construção da corporeidade dos baianos. Levamos em consideração o contexto da dança na Escola Thales de Azevedo, mapeando as experiências exitosas e propondo novos caminhos para o ensino de dança na contemporaneidade.

A pesquisa revela uma nova perspectiva para a dança-educação na era da globalização porque, na contra mão da indústria do consumo, esta investigação se propõe a pesquisar estratégias para a formação de um cidadão sensível-crítico-histórico capaz de avaliar e dialogar com a tempestade de informações estéticas e sensíveis que transitam nos meios e veículos de comunicação de massa, contrapondo às ações universalistas da indústria cultural à potência das manifestações ritualísticas e populares.

Esta pesquisa pode contribuir para uma melhor reflexão dos profissionais de educação, artes-educadores, sobretudo os da dança, por meio da identificação das atuais questões da educação da corporeidade pela dança na rede pública de ensino, dos resultados da análise do modo como está sendo realizada a experiência da arte-educação no Colégio Thales de Azevedo. Propõe uma melhoria nas relações de ensino-aprendizagem, a partir de uma ancoragem significativa com o contexto dos educandos baianos, e, quiçá, ampliando o conhecimento dos educadores no que diz respeito ao universo da indústria cultural de massa e a mídia de massa, através dos diálogos com os autores que investigam essa temática, que trarão informações imprescindíveis para a formação dos educadores na contemporaneidade.

Na dimensão sinalizada, destacamos, novamente, e agora, no âmbito da educação baiana e na escola selecionada, as seguintes problemáticas: a escola pública de ensino médio Thales de Azevedo apresenta propostas pedagógicas de desenvolvimento da corporeidade por meio da dança? Que perfil se espera do atual arte-educador baiano, frente a essa nova era?. A experiência desenvolvida nas aulas de dança realizadas no Colégio Thales de Azevedo vem cumprindo seu papel educacional, no que diz respeito à formação dos discentes em dança? Ou seja, ela tem atuado para que os educandos se apropriem de saberes culturais e estéticos próprios das práticas e apreciações artísticas, que são fundamentais à formação e ao desempenho social do cidadão, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), (BRASIL, 2000)?

O método da investigação parte da análise bibliográfica e de documentos e resoluções que determinam as diretrizes para a educação básica no Brasil e na Bahia, fazendo um recorte

para o Ensino Médio. Analisamos, também, os principais documentos da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), (principal formadora dos licenciados que integram o quadro dos profissionais de dança da rede estadual de ensino).

Após esta primeira fase, procedemos à observação da experiência pedagógica das aulas de dança da Professora pesquisadora Marília Nascimento Curvelo no Colégio Thales de Azevedo, no ano letivo de 2015, de junho a dezembro. Foram ainda utilizados registros fotográficos e filmicos. E, ainda, os diferentes públicos da comunidade escolar referida: alunos, diretor, vice-diretora, professores e estagiário foram também observados.

Na terceira fase fizemos entrevistas com roteiro semi estruturado com a Prof<sup>a</sup> Marília Nascimento Curvelo, o diretor José Roque Bonfim, a Vice-Diretora Elisabete Nioni e o estagiário Uriel Trindade. Objetivamos, com esse procedimento, encontrar respostas que nos ajudassem a perceber possíveis contribuições para uma educação da corporeidade complexa na contemporaneidade, compreender a visão e a efetiva contribuição da gestão no desenvolvimento das aulas de dança nas estruturas físicas da instituição. Foi importante perceber a visão de um estudante de licenciatura em dança sobre a carreira docente, obtendo relato sobre sua experiência como estagiário.

A quarta fase consistiu no desenvolvimento de grupo focal, realizado no dia 24 de novembro de 2015, com 14 alunos do Colégio Estadual Thales de Azevedo inscritos na oficina de dança promovida e lecionada pela Prof<sup>a</sup> Marília Nascimento Curvelo. Os alunos pertencem às diversas séries do ensino médio, ou seja, 1<sup>a</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos.

O grupo focal teve como base um roteiro semiestruturado que objetivava perceber os reais aprendizados, e as impressões dos discentes sobre as oficinas de dança promovidas pela Prof<sup>a</sup> Marília Nascimento Curvelo, e como ela desenvolvia e auxiliava a construção e composição da corporeidade complexa.

O *corpus* desta dissertação está assim estruturada: Capítulo 1, Introdução, em que apresentamos o trabalho, apontamos seus objetivos e justificamos a escolha pelo tema, além de introduzir questões que deverão ser respondidas ou refutadas. O Capítulo 2, *A perspectiva do corpo e da corporeidade, no contexto histórico e escolar*, discute, inicialmente, o desenvolvimento e as noções filosóficas pertinentes ao *corpo*, em diferentes períodos históricos, não houve a pretensão de dar conta da história do corpo, mas, sim, de atualizar o leitor quanto às diferentes e relevantes correntes do pensamento que se debruçam para conceber as diversas noções de corpo, na contemporaneidade, sobretudo na sociedade ocidental.

Iniciamos apresentando os aspectos distintivos do corpo e o seu potencial como veículo das diversas produções humanas, simbólicas e socioculturais. É dado relevante importância ao corpo, como espaço de construção das diversas relações necessárias para a formação integral dos atores sociais.

A noção histórica de corpo e corporeidade está associada ao contexto cultural ao qual o indivíduo pertence. Por meio de um complexo sistema de referência cultural, os corpos contemporâneos são influenciados pelas mudanças de nosso tempo e, devido a isso, apresentam características e comportamentos multifacetados. Se na “modernidade” o corpo era observado e legitimado pelas suas características de máquina próprias do cartesianismo, uma herança antiga; hoje, na contemporaneidade, é observado pela sua capacidade de revelar conhecimentos e traçados das diferentes identidades e histórias escondidas nos corpos.

Ainda neste capítulo, ampliamos a discussão sobre corporeidade na subseção intitulada: *Conceitos de corporeidade na contemporaneidade*, que dialoga com diferentes autores que pesquisam a importância do corpo como elemento fundamental, para a formação integral do ator e sua compreensão dos conceitos para a expressão da corporeidade, na contemporaneidade.

A partir de diálogos com diversos autores (as) como: David Le Breton (2007), Eduardo Luiz Lopes Montenegro (2007), Lúcia Fernandes Lobato (2007,2009a, 2009b), Maurice Merleau-Ponty (1999), Terezinha Petrucia da Nóbrega (2001), entre outros, seguimos na direção da reflexão para compreender a corporeidade como o processo histórico e identitário de assimilação do mundo e das diversas culturas que se concretizam via corpo, e nele se transformam, construído as várias dimensões da formação humana, propiciando a ampliação do estado de presença, de um ser humano único, aberto e em constante diálogo com as lógicas das transformações.

O corpo deve ser entendido como uma estrutura indivisível composta, integralmente, de corpo-mente-alma, capaz de ser plural e singular. Esta compreensão restitui ao corpo a capacidade de se relacionar com o mundo, através de uma experiência sensível.

A subseção *Corpo e corporeidade no contexto escolar*, propõe reflexões à luz da educação contemporânea, especificamente as voltadas para o corpo. Apresenta o contexto atual da dança nas escolas, já que diversos estudos históricos a apontam como fundamental para a formação integral dos nossos jovens. Com base em autores (as) como: Alexandre José Molina (2008), Ana Angélica Freitas Góis e Wagner Wey Moreira (2003, 2004), Inaicyrá Falcão dos Santos (2006), Isabel Marques (1999), Marília Nascimento Curvelo (2013), Terezinha Petrucia da Nóbrega (2001), e outros, aproximamos a discussão sobre a

realidade das instituições de educação, analisando os diagnósticos apresentados pelos autores (as) citados anteriormente, propiciando uma relação com o recorte da presente pesquisa, o colégio modelo Thales de Azevedo.

No Capítulo 3, discutimos corporeidade, tomando como ponto de partida a experiência da professora Marília Nascimento Curvelo no, na subseção intitulada: *O caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo: a experiência Exitosa da Prof<sup>a</sup> Marília Curvelo*. Neste capítulo, aproximamos os diversos teóricos, que problematizam a educação da corporeidade, com intuito de obter respostas para as seguintes questões iniciais: Que práticas estão direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade complexa? Para tanto, articulamos os diversos teóricos estudados com as diferentes práticas pedagógicas da Prof<sup>a</sup> Marília Nascimento Curvelo, no Colégio Thales de Azevedo, somados aos relatos colhidos por meio de roteiros semiestruturado das entrevistas, que foram feitas com os vários atores da comunidade escolar. Os resultados das observações e entrevistas foram organizados em subseções, a saber: *3.1 Breve currículo de Marília Nascimento Curvelo, 3.2 Concepção geral Sobre o Ensino de Dança, 3.3 O conhecimento Sensível do corpo e a Formação Intercultural da corporeidade, 3.4 O olhar docente e sua apreensão das políticas Públicas e 3.5 Corporeidade: um relato de dentro para fora.*

Neste terceiro capítulo, ampliamos a discussão sobre educação da corporeidade com base na perspectiva educacional proposta pela Prof<sup>a</sup> Marília Nascimento Curvelo, nas experiências dos seus discentes e do seu estagiário. As experiências foram vividas nas oficinas de dança do ano letivo de 2015 e foram analisadas à luz dos teóricos que se dedicaram à temática da corporeidade.

## **1 A PERSPECTIVA DO CORPO E DA CORPOREIDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO E ESCOLAR**

Pensar o corpo, em uma sociedade que, historicamente, o vem fragmentando, separando-o da alma, reservando-lhe o papel de vilão, atribuindo-lhe conotações negativas e pecaminosas, com o objetivo de controlá-lo, a qualquer custo. Por isso, tratar o corpo, exige um grande cuidado, já que o mundo passa por um momento de transição e de grandes transformações, um período de abertura, desconstrução e ruptura das fronteiras, que influenciam, diretamente, o comportamento, as identidades e, sobretudo, as noções de corpo e corporeidade contemporâneas (HALL, 2011).

Segundo Vani Maria de Melo Costa (2011), duas correntes são apontadas como responsáveis pela evolução da concepção de corpo vigente, até os dias de hoje. A primeira tem como base científica a Fisiologia e a segunda, a Psicanálise. Essas áreas do conhecimento foram responsáveis por influenciar e embasar a forma dual de se pensar o corpo, no seu processo histórico. A noção dualista e cartesiana de corpo é aquela que o fragmenta: ora privilegia a mente, ora valoriza sua materialidade. Essa fragmentação e essa polarização são denominadas dualismo psicofísico, definido pelas correntes teóricas da Fisiologia e da Psicanálise. Uma corrente superestima, sacralizando o corpo por sua condição de casa da alma e do espírito – ambos imortais; a outra o menospreza por sua “condição material e mortal, o corpo percebido em sua vulnerabilidade e inevitável perecibilidade”.

A vertente Psicanalítica concebe o corpo como suporte físico da mente, todavia, explica o seu aspecto imaterial de: inteligência, emoção e sentimento. A vertente fisiológica é válida e necessária para explicar a base biológica o corpo, sobretudo da expressão corporal. Porém, não suficiente para chegar à plenitude de sua caracterização. Mesmo assim, a vertente fisiológica contribui com investigação psicológica o corpo, porque traz subjacente a influência da convivência em sociedade, com cultura e história, o que maximamente se aproxima de uma interpretação mais holística (3) de corpo. (COSTA, 2011, p. 2)

Ambas as concepções de corpo, apesar de necessárias à ampliação das investigações na área, são incompletas, pois não contemplam em plenitude a concepção de corpo necessária para tempos atuais, e que a autora denomina aproximação holística, o holismo. (COSTA, 2011). A autora propõe refletir e unificar os conceitos das duas correntes que pensam o corpo, atribuindo-lhe uma única concepção mais ampla. Ou seja, caracterizá-lo por meio da ideia de completude, de inteireza, nas suas várias dimensões.

O uso do termo *plenitude* na referência de corpo se deve à necessidade de caracterizá-lo de forma a dar a ideia da completude percebida em suas várias dimensões: a física (materialidade do corpo em si e por si mesmo); a fisiológica (a inter-relação de sistemas e funcionamento); a social (lócus das interações interpessoais); a histórica (a relação de espaço-tempo da existência do corpo); a energética (a sua força motriz) e a cultural (orientações quanto ao modo como o corpo vive, como atua e reage). (COSTA, 2011, p. 02)

A ideia clássica de René Descartes, que representa e classifica o corpo humano como uma máquina natural complexa, deixou suas marcas nos diferentes períodos históricos e influencia os estudos direcionados ao corpo, até os dias de hoje, com foco em sua materialidade. Vani Maria de Melo Costa (2011) e Lúcia Fernandes Lobato (2009a, 2009b), dissertam sobre a importância do corpo como ponto de confronto entre natureza e cultura, possibilitando, assim, um diálogo complexo entre as duas conjunturas, a esfera natural e a social. As pesquisadoras acreditam no corpo como fonte de informação privilegiada para o entendimento do homem na contemporaneidade.

Por meio de um sistema de referência cultural, os corpos contemporâneos são influenciados pelas mudanças atuais e, devido a isso, apresentam características e comportamentos híbridos e multifacetados. Se, na “modernidade”, o corpo era observado e legitimado por suas características cartesianas de máquina, uma herança antiga. Hoje, os corpos são observados por sua capacidade de revelar conhecimentos e traços das diferentes identidades e histórias escondidas. (LOBATO, 2009a, 2009b).

Historicamente, o corpo foi sendo ressignificado e agregando novas habilidades que foram apreendidas, diante da necessidade de superar as diversas dificuldades ambientais. Por essa razão, o estudo dos períodos históricos é imprescindível, para que se possam compreender as significativas transformações culturais do corpo, suas instrumentalizações técnicas e sua evolução influenciada pelo pensamento mitológico, filosófico, científico e religioso. Afinal,

[...] a história do corpo humano é a história da civilização. Cada sociedade, cada cultura age sobre o corpo determinando-o, constrói as particularidades do seu corpo, enfatizando determinados atributos em detrimento de outros, cria os seus próprios padrões. Surgem, então, os padrões de beleza, de sensualidade, de saúde, de postura, que dão referências aos indivíduos para se construírem como homens e como mulheres. (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p.24)

Este segundo capítulo, desenvolve-se um breve retrospecto histórico sobre as diferentes concepções de corpo e corporeidade, em várias sociedades, dialogando com autores que investigam e refletem sobre a temática supracitada, objetivando perceber as

transformações relevantes do corpo e da corporeidade. Desse modo, são apresentados elementos considerados fundamentais para a construção da noção de corpo e de corporeidade que se evidenciam na sociedade ocidental contemporânea. Ou seja, o capítulo promove uma reflexão acerca de diferentes ressignificações que vem sendo atribuídas, devido ao fato de estarem submetidas a uma nova ordem de poder que, à luz das tecnologias da informação e dos meios de comunicação de massa, tem modificado as práticas comportamentais dos seres humanos e a relação entre seus corpos, na conjuntura atual.

Muitas categorias corporais emergem na contemporaneidade: corpo objeto, corpo erotizado, corpo *outdoor*, corpo sarado, corpo híbrido, corpo plástico, corpo artificial e outros tantos. Esses gêneros de corpos apresentam elementos que evidenciam e revelam novos e antigos comportamentos e práticas sociais, tendo como principal via de apresentação o corpo e suas expressões, símbolos, códigos e marcas sociais. É importante pensar que o corpo humano é construído de forma sensível nas relações com o mundo externo; é um diálogo continuado entre a completude interior do sujeito e o mundo exterior. Segundo Sant'Anna (2006), o corpo é considerado como uma das poucas posses do indivíduo, bem como o espaço de negociação para as experiências mais diversas, como o território do exercício da liberdade individual. Ensina que

[...] nessa situação, o corpo é escolhido como lugar de explorações e experiências as mais diversas porque é considerado a “última posse” que resta ao indivíduo, ou o único território no qual o ser humano pode exercer a sua liberdade de transformação. Numa cultura que reconhece as pessoas a partir daquilo que elas possuem e daquilo que elas conseguem acessar, ter um corpo e suas “senhas” de acesso representa uma riqueza invejável. Por isso, é preciso ostentar isto que se tem, frisar a posse para si e para os outros. É preciso acreditar que o corpo que “se tem” é de fato totalmente possuído por seu proprietário, completamente disponível diante de suas vontades e sonhos. Uma das melhores provas que “se tem totalmente o corpo que se é” talvez seja exibir uma aparência que coincide completamente com o que se deseja a cada momento. Nesse caso qualquer distância entre o que se quer do corpo e o que ele é torna-se um grande problema, uma fonte de descontrole e de sofrimento. (SANT'ANNA, 2006, p.19)

A autora evidencia a importância de se entender a diversidade dos códigos sociais, sobretudo, os que se expressam através do corpo e de como o domínio desses códigos pode facilitar e permitir o acesso a diferentes espaços de forma significativa. Compreender o papel do corpo, dos gestos e códigos corporais e sua constituição orgânica é também compreender a complexidade da cultura e a diversidade das relações que formam a trama social.

Para pensar um pouco mais a respeito da condição do corpo, é possível imaginar um corpo que reúne muitas competências corporais, devido à sua trajetória histórica. Vamos

supor que o sujeito tenha crescido em meio a diversas práticas corporais e vivenciado, em seu corpo, diversas danças populares, capoeira, lutas marciais; diversos esportes como futebol, basquete, surf, natação, mergulho, skate, e, além de tudo isso, ele aprendeu a cantar e a tocar, devido à influência cultural de seu entorno, participou de grupos musicais e viveu esse universo. As práticas vividas por esse ator social estão encarnada e tatuadas em seu corpo e, certamente, lhe possibilitará uma vida bastante dinâmica, em diferentes momentos da trajetória de sua existência.

O ator descrito no parágrafo anterior reúne competências corporais capazes de projetá-lo socialmente, como protagonista de seu próprio corpo, de sua história/sua escritura, nas diversas esferas das suas relações sociais. Além de tudo que foi descrito anteriormente, vamos lhe atribuir uma formação.

Concretamente, o ator formou-se Bacharel em Direito e atua hoje como advogado. A construção da sua corporeidade é, no mínimo, complexa como nossa estrutura de mundo. Esse indivíduo, em face de sua formação histórica corporal, poderá transitar pelos diversos eventos inevitáveis da vida social e se engajar com certa facilidade, porque, pressupõe-se que o mesmo introjetou e salvou em seu corpo códigos sociais capazes de o auxiliar nas diversas relações. A protagonização poderá ocorrer, através da sua *performance*, ou por meio do domínio cultural do contexto.

Entretanto, é importante realçar que, para protagonizarmos nosso corpo, não é necessário que nos tornemos multiatletas, uma vez que a autonomia corporal se constrói com o autoconhecimento e a expansão da sensibilidade que se dá, por meio do desenvolvimento dos diversos sentidos, contribuindo, assim, para o conhecimento integral e uso consciente das estruturas motoras do corpo, do movimento cotidiano, auxiliando, desse modo, a autopercepção. Todavia, essas construções só serão possíveis, por meio do movimento corporal e da compreensão de que o corpo é o centro gerador do pensamento e de grande parte das possibilidades humanas.

Na contemporaneidade, a exacerbação da atenção dada ao corpo por diversas áreas como educação, estética, saúde e cultura, demonstra o quão complexa é a constituição da corporeidade e das identidades. Durante seu processo de formação sensível, o ator social contemporâneo dialoga com múltiplos estímulos advindos de diversos espaços. Tais estímulos são direcionados ao corpo: uma avalanche de informações e sensações, para que ele processe, filtre e faça suas escolhas, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais.

Nos dias de hoje, a palavra saúde, está diretamente associada à ideia de estética, de corpo belo. Pode-se confirmar essa afirmação, simplesmente visitando bancas de revistas e

observando alguns dos muitos comerciais e propagandas de produtos voltados para a saúde do corpo, além do impressionante crescimento dos negócios voltados para essa finalidade. Essa categoria concebida como corpo saudável e belo vem se tornando um imperativo em nossa sociedade, pois tem sido muito bem estimulado pelas indústrias e empresas que lucram milhões com medicamentos, suplementos, cosméticos e atividades destinadas à preparação física (*fitness*).

A sedução pelo belo empreendida por empresas interessadas nesse nicho de mercado tem gerado uma mudança no comportamento das pessoas, no que diz respeito à sua imagem, já que as referências corporais adotadas pelos mecanismos de sedução ditam uma tendência avaliada e da qual jovens e adultos se apropriam rapidamente.

A subjetividade humana que implica mergulho e reflexão, compreensão de desejos e sonhos reduz-se à intimidade narcísica de centímetros de bíceps, cinturas, coxas, nádegas, de pedaços do corpo que são transformados com astúcia e perseverança com o auxílio não apenas dos exercícios físicos mas, também, de todo um mercado que existe em função da norma a ser alcançada. São aminoácidos, vitaminas e alimentos dietéticos, cirurgias que acrescentam e/ou retiram coisas para que o corpo atinja a forma ou, conforme Certeau, para que ele possa se adequar à norma. (SOARES, 2006, p. 120)

De um lado, a preocupação com o corpo perfeito entre os jovens (homens e mulheres) advinda dos estímulos midiáticos que estabelecem padrões de beleza, de comportamento, movimento, de vida e de sexualidade, todos relacionados ao campo da estética, que não leva em conta a diversidade humana.

Por outro lado, a ausência, nas disciplinas escolares, de abordagens pedagógicas que contemplem o corpo provocam graves problemas na construção da corporeidade e da autoestima. Deturpa-se a construção da autoimagem, já que as referências assimiladas e admitidas como belas, esteticamente corretas, na perspectiva do comportamento e da sexualidade, motivam a comparação e a competição e, dificilmente, fazem parte de um contexto de preocupações com a diversidade e as diferenças próprias da natureza humana. Vergonha do corpo, obsessão, mutilações estéticas, depressão e timidez são alguns dos sérios problemas decorrentes dessa nova ordem dos padrões estéticos.

Talvez a Educação Física, sobretudo a escolar, necessite refletir sobre sua adesão cega a modismos do deus mercado. Sobre sua ingenuidade e omissão frente à indústria do corpo. Sobre os fatalismos biológicos de fases de desenvolvimento e de faixas etárias, determinando o que se ensina em uma aula de Educação Física. (SOARES, 2006, p. 121)

Soares (2006) nos faz pensar o quanto são reducionistas os conteúdos e práticas pedagógicas das disciplinas orientadas para a educação do corpo, e como alguns conhecimentos são fundamentais para entender a trama da contemporaneidade e as influências mercadológicas que criam modismos, na tentativa de criar padrões de beleza.

Outro aspecto que, historicamente, tem acompanhado o homem e a mulher modernos é o envelhecimento, o medo de envelhecer. A busca constante para manter-se jovem está diretamente relacionada com a suposta ideia de estar saudável, esteticamente atraente, ativo e necessário, para contribuir com a sociedade e apresentar uma longevidade ideal. Eis, então, uma noção ocidental que considera o envelhecimento um problema e que não cultua nem celebra as trajetórias e experiências dos mais velhos, rejeitando e desperdiçando, assim, contribuições inegavelmente relevantes das vivências desses indivíduos.

O fato das pessoas não serem educadas e devidamente preparadas para as diversas transições inevitáveis da vida torna-as vulneráveis face às promessas e seduções do mercado para a manutenção da aparência de juventude eterna, nas diferentes fases e ciclos da vida.

A segunda [...] relativa à época contemporânea, que pretende controlar os corpos liberando-os cada vez mais de suas origens culturais, morais, religiosas e genéticas. Com essas duas tendências, não se trata de perceber unicamente, o quanto a atualidade é atravessada por inéditos progressos no que tange as formas de intervir sobre o corpo para a melhoria de sua saúde e bem-estar. Trata-se igualmente, de detectar o quanto estes progressos são acompanhados de incertezas novas, assim como da permanência de três medos muito antigos: o medo da doença, o medo da dor e o medo da desumanização das aparências. (SANT'ANNA, 2006, p.5)

A reflexão crítica feita anteriormente gira em torno dos excessos motivados pela atuação do mercado e não pelas reais práticas que garantem um envelhecimento saudável e coerente com as etapas da vida e que, realmente, possibilitam a longevidade. Dentre elas, podemos elencar a cultura de práticas de atividades físicas e esportivas, bons hábitos alimentares, acompanhamento médico continuado e o mais importante: o autoconhecimento, para poder escolher, de forma autônoma, suas redes de relacionamento, trabalho, opções de lazer, atividades corporais e cultura. Aprender a se conhecer para conhecer o mundo é ser feliz e saudável nesse trajeto.

Na mesma linha de raciocínio de Sant'Anna (2006), Nóbrega (2001) aponta o corpo como principal alvo das investidas do mercado, já que este tem a intenção de controlar e vigiar os corpos, por via do sensível, da lacuna do desregramento e da falta do autoconhecimento.

Para a cultura de consumo, o corpo é veículo de prazer, estando associado a imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, que favorecem a expansão da indústria da moda, cosméticos, academias de ginástica e afins. A manutenção, terminologia que indica a popularização da metáfora do corpo-máquina, demanda a monitoragem do atual estado da *performance* corporal, envolvendo a medicina preventiva, a educação para a saúde e o *fitness*. Surge também a preocupação com o valor calórico dos alimentos, com os diferentes tipos de atividade física, a intensa divulgação de manuais de auto-ajuda, de dietas de todos os tipos, enfim, o disciplinamento do corpo e sua submissão à cultura de consumo. A percepção do corpo é dominada pelas imagens da cultura de consumo, refletindo na percepção da vida social e das relações humanas de um modo geral. (NÓBREGA, 2001, p. 2)

É na autodescoberta e na construção da autonomia que os estudos voltados para a corporeidade encontram o caminho, para contribuir com o universo escolar de nossos jovens, apresentando-lhes possibilidades de hábitos e comportamentos que podem auxiliá-los em suas escolhas e garantir uma melhor qualidade de vida para as futuras gerações.

### **1.1 Corpo e corporeidade na contemporaneidade**

O corpo na pré-história e na história antiga era comprometido com as ações cotidianas de sobrevivência e com a garantia do suprimento das necessidades básicas pessoais e do grupo. O corpo não era apenas a primeira forma física de apresentação do homem no espaço, mas o primeiro meio para sua sobrevivência, ou seja, o “instrumento de mediação do homem com o mundo”. Nos registros e representações simbólicas deixados pelos primeiros humanos, em forma de pinturas rupestres, a leitura que se tem é aquela em que o homem da pré-história apresentava um modo original de viver, percebendo-se como parte do ambiente.

A esse respeito, os estudos da professora Vani Maria de Melo Costa (2011) têm muito a acrescentar:

Os trabalhos rupestres mostram a representação de corpo do homem primitivo, deles emergem a sua relação mítica com o mundo circundante, cheia de medos, de sensações de impotência diante dos mistérios e da agressividade dos eventos naturais que provavelmente colocavam a vida em risco. As posturas e posições corporais, expressadas nos desenhos, dão alguma informação de como os homens primitivos concebiam o corpo. A percepção de si mesmos se sustentava na forma como explicavam um mundo ameaçador, pelo temor que sentiam diante do perigo. (COSTA, 2011, p. 247-248)

O corpo, nessa perspectiva, não era apenas o meio sensível de percepção do mundo pré-histórico, mas, também, o principal instrumento do homem primitivo para se relacionar e superar as dificuldades cotidianas. Nesse sentido, dominar as possibilidades do corpo e

potencializar seus movimentos garantiria sua sobrevivência. O corpo era, e ainda é, o instrumento de mediação do homem com o mundo (COSTA, 2011).

Na pré-história, os primeiros hominídeos – inquietos por não possuírem as noções e as explicações básicas para apreenderem e compreenderem os fenômenos da natureza – buscaram, em seus corpos, através do conflito, “uma inquietação cósmica”, formas de representar simbolicamente o contexto que lhes circundava, tentando, através da expressão, racionalizar a sua existência no mundo. Isso revela a paixão inata do homem em construir um meio de expressão de sua vida interior. Neste processo conflitante, acredita-se que os homens deram ensejo à primeira noção de fé, quando atribuíram a forças misteriosas os fenômenos da natureza.

A caça e a sedentarização pela agricultura são características importantes deste longo período, que dariam vazão a novas formas de uso e desenvolvimento do corpo.

Na Antiguidade, o corpo passa a incorporar novos significados, e, em algumas civilizações como a asiática, por exemplo, ele assume uma concepção mais complexa e plena, sobrepõe duas dimensões que acabam se fundindo, a espiritualidade e a política que emergem da cultura milenar e na qual a materialidade do corpo aceita sua pluralidade e é compreendida em todas as suas dimensões em camadas sobrepostas e independentes. “O corpo material se constitui de outros tantos corpos: o mental, emocional, espiritual, e todos formam partes de um só corpo a ser conhecido, parte por parte, para definir a sua materialidade, necessidades e desejos de elevação espiritual” (COSTA, 2011, p. 248).

Na cultura budista e bramânica, o corpo é responsável pelo aprisionamento do espírito através da relação de dependência com o mundo material. Eles acreditam que, para serem seres livres, o espírito deve libertar-se de todas as dependências materiais, e só a partir do domínio dos desejos, das necessidades e da dependência será possível conhecer o corpo em sua completude e evitar sensações de incompletude e insatisfação, submetendo o corpo ao estado de sofrimento constante. Daí, surge a necessidade de reeducar e capacitar o corpo para não desejar o impossível e, desse modo, libertar o espírito do sofrimento.

A plenitude da noção de corpo das civilizações citadas anteriormente reúne várias perspectivas de corpos que têm como objetivo a elevação do espírito; o corpo material reúne outros tantos corpos com dimensões distintas, mas necessárias para a compreensão de uma corporeidade integrada, como vimos anteriormente: o mental, o emocional, o espiritual. Uma pluralidade em que, segundo Costa (2011), as diversas camadas sobrepostas agem de formas interdependentes, identificando as dimensões do corpo: a física, a fisiológica, a energética, a social, a psicológica, a filosófica, entre outras.

O corpo, na concepção asiática, está logicamente subjugado, submetido e dominado pelo espírito, aquilo que Costa (2011) denomina supremacia do espírito sobre o corpo. Por outro lado, a autora sinaliza que existe uma relação paradoxal nessa noção, já que o corpo é o responsável pelas diversas relações sociais e objeto simbólico de pertencimento às diversas classes sociais. O corpo é um objeto de informação social.

O homem e a mulher de cultura hindu indicam a sua classe social pelo tipo de vestimenta, tatuagens e jóias que usam, transformando o corpo um objeto de informação social. Todavia, a vaidade comum a todas as castas revela a sua valorização e sugere que entre eles o corpo não está relegado ao espaço da obscuridade, do esquecimento ou do apagamento. (COSTA, 2011, p. 249)

As representações sociais expressas por via do corpo fazem parte das práticas de diversos grupos étnico-culturais, contudo, no texto *Corpo e História*, a mesma autora evidencia similaridade entre as características culturais e a noção de corpo entre asiáticos e africanos, – especificamente, entre os hindus e os egípcios. Ela discorre as marcas de identidade impressas nos corpos destes grupos e como estas marcas definem uma verticalização entre os nobres e os ordinários, já que o aspecto cultural e o identitário, são definidos pela condição do nascimento que reforça que “um corpo é nobre porque assim determinaram os deuses, e como tal, devia ter a aparência divina que os destacava dos demais, os não nobres” (COSTA, 2011, p.249). Essa condição hierárquica se perpetuava, até mesmo após a morte, já que os padrões culturais para o domínio e as técnicas de ocultação do corpo tinham como objetivo encaminhar o espírito para a felicidade eterna.

Segundo a pensadora, o corpo nas culturas egípcia e hindu é classificado subliminarmente como barreira e obstáculo para a evolução do espírito. O corpo, mesmo ornamentado, é um empecilho para a transcendência do espírito e, por essa razão, necessita ser controlado, após a morte. E complementa:

Em ambas as culturas (hindu e egípcia), o corpo mumificado ou cremado é concebido como condutor da alma, guardião de sua última jornada. A atribuição de tal responsabilidade ao corpo denuncia a sua importância, como condutor, o corpo é transmutado e purificado para acompanhar a alma, e provavelmente se transformar nela. (COSTA, 2011, p. 250)

A associação do corpo com o sagrado e com as dimensões espirituais é uma característica relevante de alguns grupos tradicionais que se apropriavam do domínio e do controle de uma noção de corpo, para se religar ao divino, encantado e sagrado. Essas experiências de encontro com o sagrado para esses grupos ocorrem através do corpo.

Na Bahia, uma herança cultural bastante relevante é a de alguns povos tradicionais africanos, que sempre tiveram o corpo e a dança como via privilegiada das suas relações com o mundo espiritual e sociocultural. Nadir Nóbrega Oliveira (1992) afirma que “a dança sempre fez parte da vida dos povos negros africanos, assim como a indumentária, a música e o canto. Para os africanos a transmissão do saber se dá também através da dança” (OLIVEIRA, 1992, p.31). Pontua ainda que a dança afro brasileira tem múltiplas influências, destaca a relação com países como Angola, Senegal, Moçambique, Mali e outros.

Os nossos ancestrais negros dançavam para expressar todos os acontecimentos naturais da organização da sua comunidade, dançavam para agradecer as colheitas, a fecundidade, o nascimento, a saúde, a vida e até a morte. 'Aprendisse a dançar a cantar tudo como se aprende a falar' E isso não acabou. (OLIVEIRA, 1992, p.31)

Com a escravização dos negros esses aspectos culturais e da corporeidade complexa não se perderam, resistiram e resignificaram saberes e práticas culturais, pois estavam guardadas no corpo. A pesquisadora destaca que, no Brasil escravocrata, “ as festas dos negros tinham aspectos lúdicos ou religiosos, cujo exemplo mais significativo é o candomblé. Dentre varias formas de organização, a dança, a música, a estória, o canto e a indumentária eram bastante explorados” (NÓBREGA, 2001, p.17).

São os aspectos lúdicos das danças afro-brasileiras e a construção/propagação do saber por meio do corpo que podem ser aproveitados nas unidades escolares por meio de práticas pedagógicas que oportunizem experiências multissensoriais na formação da corporeidade. As dimensões multissensoriais estão presentes nas danças afro-brasileiras como na capoeira, no samba, no maculelê, maracatu, na dança dos Orixás, entre outras. Nesta direção, Sabino e Lody (2011) teorizam que:

A dança tradicional e popular brasileira é um magnífico tema que ainda não recebeu em quantidade e qualidade, os estudos, as interpretações e as documentações necessários.

É importante despertar olhar preferencial que una a dança à cultura e à educação interdisciplinar; um olhar que veja a dança. como uma realização que remete imediatamente às memórias, às etnias, às civilizações, aos povos e aos indivíduos. (SABINO; LODY, 2011, p. 16)

Os autores citados acima entendem o corpo como “espaço socialmente informado” capaz de produzir e fixar referencias de movimentos e construir conhecimentos. Afirmam que “a dança é uma realização social, uma ação pensada, refletida, elaborada, tática e estrategicamente, abrangendo uma intenção de caráter artístico, religioso, lúdico, entre outros” (SABINO; LODY, 2011, p. 16).

A noção grega de corpo, uma das mais publicizadas de nossa história, cimentou uma plástica ideia de beleza corpórea, que universalizou uma forma de pensar o belo. Essa noção de beleza não poderia ser concebida em uma perspectiva ocidental, sem passar pela noção da estética grega. Sodré (2012, p.36) cita o poeta português Fernando Pessoa, quando disse que “a beleza é Grega, mas a ideia de que ela é grega é moderna”, para discutir a antropoplástica que os mesmos conceituam como sendo a construção e a formação de homens, a partir de uma obra de um escultor, ou seja, da modelagem.

Dominado pela instituição religiosa, o homem medieval era extremamente contido, pois as forças religiosas neutralizavam o potencial criativo dos seres humanos. A influência do Cristianismo foi dominante na Idade Média, sendo ele responsável pela construção de comportamentos, vivências e práticas corporais da época. A parceria entre a Monarquia e a Igreja enrijeceu os valores morais inaugurou uma nova percepção de corpo, muito mais esvaziada, dando início a um delineamento da separação entre o corpo e a alma (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011).

O corpo, ao estar relacionado com o terreno, o material, seria a prisão da alma. Torna-se culpado, perverso, necessitado de ser dominado e purificado através da punição. Para o cristianismo, o corpo sempre teve uma característica de fé; é o corpo crucificado, glorificado e que é comungado por todos os cristãos. Como sabemos, as técnicas coercitivas sobre o corpo, como os castigos e execuções públicas, as condenações pelo Tribunal do Santo Ofício (a Inquisição – oficializada pelo papa Gregório IX), o auto-flagelo marcam a Idade Média. (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 27)

O corpo passa a ser o alvo das instituições de controle, o espaço a ser purificado a qualquer custo, na busca pela glorificação.

As técnicas da Igreja para a purificação dos corpos eram diversas; elas tinham direcionamento de violência psicológica e física – ambas no intuito de salvar a alma que se encontraria perdida em um corpo impuro e para tanto necessitaria ser punido.

Com o desenvolvimento científico, grandes transformações estavam em curso e, uma delas a mudança de paradigma que colocava o homem no centro das discussões (antropocentrismo). O corpo passa a ser visto como transmutável e sofre influência direta do contexto cultural em que se insere. Nessa mesma linha de raciocínio, a respeito do corpo, Maurice Merleau-Ponty (1999) afirma que o problema do mundo e do corpo próprio é que tudo reside neste. O filósofo escreve que a experiência do corpo é complexa e revela uma existência ambígua, na qual não podemos dividir e isolar suas funções, ou seja: “visão”, “motricidade” e “sexualidade”; “elas estão confusamente implicadas em um drama único”,

que envolve o mundo exterior e a percepção apreendida dele pelo corpo (MERLEAU-PONTY, 1999, p.268-269).

Michel Foucault (2006), um dos pensadores mais citados nos estudos sobre corpo e corporeidade, contribui com suas ideias, dissertando sobre as estruturas de poder, demonstrando como elas estão organizadas e objetivam o domínio, o controle e a punição do corpo, por meio de normas sociais. O cerceamento das habilidades complexas dos corpos definidos pelas normas das instituições e pelos espaços educativos neutraliza, desde muito cedo, a espontaneidade dos atores sociais. Abstrai-se das crianças, por meio da “cultura disciplinar”, a capacidade de serem espontâneas e de apreenderem o mundo de forma sensível. São educadas para serem incorporadas a uma lógica produtiva que inversamente despreza o contato com o mundo das experiências que potencializa qualidades como curiosidade, autonomia, criatividade, afetividade, sensibilidade, capazes de formar um ator social mais preparado para perceber o mundo, através das próprias ações do seu corpo descobrindo o mundo. Porém, os “escravos modernos”, que são os sujeitos trabalhadores, não dispõem de seu próprio tempo, nem do seu próprio corpo, nem do direito de sentir por si mesmo o mundo que o cerca.

Normas sociais, ao visar ao controle da ampliação dos espaços de presença dos atores sociais, servem a um regime industrial que tem como palavra de ordem produzir em larga escala o maior número de produtos. E, para isso, necessita de mão de obra especializada, capaz de executar suas funções, sem nenhuma problematização e nenhum questionamento. Nessa perspectiva, o corpo vira produto e passa a ser vendido como mão de obra especializada para a produção no regime industrial. O corpo passa a valer o quanto produz, ou seja, o quanto lucrativo ele consegue ser para a indústria e o mercado.

O corpo na contemporaneidade, inevitavelmente, sofre influência dos períodos históricos, anteriores já que eles ofereceram para a humanidade as bases filosóficas, religiosas e científicas que permitiram, e ainda permitem, a compreensão de suas dimensões, sobretudo, as correntes que desenvolveram consonância e dissonância com o dualismo psicofísico.

Michel Foucault (2006) ofereceu-nos uma leitura das intenções e preocupações historicamente dedicadas ao corpo, demonstrando como as estruturas de poder estão organizadas para controlar o corpo e impedir a ampliação do seu espaço de presença, já que ele se tornou vigiado, matéria prima do trabalho, ou seja, mão de obra produtiva especializada no lugar de mão de obra criativa afetiva e sensível.

Já Maurice Merleau-Ponty (1999) propõe duas dinâmicas para o corpo: o corpo é objeto e o corpo é sujeito. Em síntese, na condição de sujeito, teoriza que somos o nosso

próprio corpo e não podemos nos desvencilhar dele. Na condição de objeto, aponta que o corpo está distante da subjetividade e nos referimos a ele como se objeto fosse, eu tenho um corpo. Nessa condição, ele deixa de ser sujeito e passa a ser objeto. Privilegia a experiência do corpo com o objeto. Para ele, a linguagem oral/simbólica criada pelo homem reduz a sua experiência e a apreensão total do mundo por via do sensível.

Essa capacidade de sentir, de experimentar as coisas que se afastaram dos seres humanos, com o processo de redução do mundo em símbolos não permite uma troca/relação do ator social com o objeto. Sempre existe uma mediação simbólica que diminui essa experiência e, portanto, perdemos a oportunidade de conhecer a essência das coisas reais. Ou seja, o contato físico e sensível e de experimentar os objetos no seu todo existe cada vez menos e é superficial, o que impede uma relação mais profunda e complexa com os objetos.

No entanto, interessa-nos, sobremaneira, a perspectiva do corpo no campo da sociologia. Em sua obra *A sociologia do corpo*, Le Breton (2007), apresenta um capítulo intitulado *Modernidades*, no qual reforça a ideia de que o corpo passa a ser objeto de reverência e que a retórica da alma foi substituída pela do corpo sob a lógica do consumo. A estimulação das práticas hedonistas e narcisistas está na ordem dos discursos contemporâneos a respeito do corpo. O apelo e a incitação aos desejos, pelos diversos meios de comunicações produz uma alteração significativa no comportamento dos seres humanos. Nesse sentido, a cultura da ostentação invade todas as camadas sociais, e o corpo passa a significar status social através de marcas distintivas que a “empoderam” com valores narcísicos. O culto à beleza e o cuidado de si mesmo revelam um narcisismo dirigido e funcional. O corpo, hoje, se impõe como lugar de predileção do discurso social.

O dualismo da modernidade não mais opõe a alma ao corpo, mais sutilmente opõe o homem ao corpo como se fosse um desdobramento. Destacado do homem, transformado em objeto a ser moldado, modificado modulado conforme o gosto do dia, o corpo se equivale ao homem, no sentido em que, se modificado as aparências, o próprio homem é modificado. Nessa vertente da modernidade, o corpo é associado a um valor incontestável. Ele é psicologizado e torna-se um lugar alegremente habitável graças esse suplemento de alma (suplemento de símbolo). (LE BRETON, 2007, p. 87)

Esse culto exacerbado está equalizado com a tendência do consumo que revela o corpo na contemporaneidade e dispõe de noções e técnicas para modificá-lo de diversas formas, associando, muitas vezes, essa modificação à manutenção da boa aparência. Isso vem sustentando, quase sempre, paradigmas que possam estimular o consumo e provocar uma sensação de bem-estar pessoal que promete “valorizar” o ator nos diversos contextos da sua

vida. A esse respeito, Nóbrega (2001) indica a emergência de uma cultura de consumo que tem como foco principal o corpo, ou seja, o culto ao “corpo bonito”, sexualmente disponível e disposto à exibição – uma imagem corporal que pode/promete propiciar prazer e supervaloriza a aparência, ressignificando a importância do visual na contemporaneidade. A disseminação desse novo conceito de corpo bonito acontece por via dos diversos meios de comunicação contemporâneos, tais como a mídia eletrônica, e vem amparado por diversas formas de fetiche em propaganda de produtos que oferecem uma condição corporal perfeita para a saúde, boa aparência e felicidade. Nas palavras de Nóbrega (2001, p.2), tal postura midiática vem “Exigindo toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, entre outras preocupações com a imagem e a autoexpressão, uma exposição sem limites do corpo (*corpo-outdoor*)”.

Em linhas gerais, no âmbito da literatura específica, a corporeidade é entendida como o processo histórico e identitário de apreensão do mundo e das diversas culturas que se concretiza via corpo, e nele se transforma, constituindo as diversas dimensões da formação humana possibilitando o desenvolvimento de um ser humano único, aberto e em constante diálogo com as lógicas sociais, portanto, sempre em transformação.

A corporeidade, na perspectiva estudada, percebe o corpo como uma estrutura indivisível composta integralmente de corpo-mente-alma que é capaz de ser plural e singular, restituindo ao corpo a capacidade de se relacionar com o mundo, através de uma experiência sensível, assim como propõe Merleau-Ponty (1999), no campo da *fenomenologia da percepção*.

Só se compreende o papel do corpo na memória se a memória é não a consciência constituinte do passado, mas um esforço para reabrir o tempo a partir das implicações do presente, e se o corpo, sendo nosso meio permanente de "tomar atitudes" e de fabricar-nos assim pseudopresentes, é o meio de nossa comunicação com o tempo, assim como com o espaço<sup>8</sup>. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 246)

Merleau-Ponty (1999) compreende o corpo como local de processamento, significação e registro das percepções do mundo, para que possamos exercer autonomia e tomar atitudes frente a ele. O corpo é o meio por onde criamos formas de comunicação simbólica com o mundo, seja ela em linguagem gestual/movimento, verbal ou escrita; é pelo corpo que o mundo é interpretado; é pelo corpo que o ator social desenvolve a sua expressão para se comunicar com o mundo.

Para o sociólogo Le Breton (2007), o corpo é o traço mais visível do ator e através do qual se processa a individualização. Ele adverte que a existência é corporal e que as relações

com o mundo se dão através do corpo, ao gerar “significações que fundamentam a existência individual”. Nessa relação, o corpo se torna “lugar e tempo” nos quais a existência toma forma, gerando a fisionomia singular do autor.

Moldado pelo contexto cultural e social em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão do sentimento, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa a existência é corporal. (LE BRETON. 2007, p.7)

Nesta mesma linha de raciocínio, Nóbrega (2001) conceitua corporeidade, afirmando que o corpo é lugar da história vivida, é nele que tatuamos nossas experiências, trajetórias, habilidades e competências, é o lugar da criação da linguagem, da explosão dos sentimentos e da concepção e construção das emoções vividas pelo ator social. A autora apresenta como elementos da corporeidade: os desejos, as emoções, o saber incorporado e os qualifica como fundamentais para a percepção da realidade.

Segundo Eduardo Luiz Lopes Montenegro (2007), o estudo da corporeidade, conceitualmente, diz respeito às características sensíveis que historicamente compõem o corpo, permeando e revelando suas identidades. Essas identidades possibilitam a formação de um corpo consciente vivido e autônomo capaz de avaliar suas relações e sua percepção do mundo que o cerca.

É possível perceber, a partir da apreciação das pesquisas dos autores citados até aqui, que a ideia de corporeidade está ligada ao trajeto sócio-histórico-cultural dos atores sociais, e que as competências, habilidades desenvolvidas pelas múltiplas relações com o mundo exterior constroem e formam corpos. Graças a essa relação diversificada e desenvolvida em espaços e contextos diferentes, o corpo humano é capaz de múltiplas significações. Somos seres singulares, devido a essa diversidade própria do mundo.

São essas relações sócio-histórico-culturais potencializadas em espaços educativos, pelas dimensões pedagógicas da dança, que constroem o que chamamos de corporeidade complexa, que forma um ator capaz de se metamorfosear, diante dos múltiplos problemas e situações inevitáveis inerentes à dinâmica da vida em sociedade. É fundamental para um cidadão ter um amplo repertório corporal construído pelo desenvolvimento da sua consciência corporal. Isso lhe permite organizar os códigos corporais aprendidos para atuar, interagir, solucionar problemas, contribuir e atuar de forma criativa, em diversos espaços sociais, Isto

porque é detentor de uma sensibilidade que lhe permitirá perceber as situações do mundo, de forma multifacetada e multidimensional.

Os elementos que contribuem para o desenvolvimento desta corporeidade complexa, estão nas danças populares, de caráter multidimensional, como as afro-brasileira, a capoeira, o maracatu, frevo, samba de roda, a dança dos Orixás e em outras formas de nos expressarmos, por meio do corpo advindas de outras culturas.

A expressão, corpo-bio-grafia utilizada pela professora Lúcia Fernandes Lobato (2009a), traz elementos que corroboram a ideia de corporeidade perseguida nesta pesquisa, pois está fundamentada nos princípios da autonomia e da alteridade para, esteticamente, o corpo se colocar e se perceber como parte do contexto que o cerca, podendo transpirar a sua própria identidade corpórea. A pesquisadora ressalta a relevância da dança na educação para a formação de uma corporeidade histórico-crítica, coerente com os desafios complexos da contemporaneidade.

A dança pode provocar uma educação corporal sensível que, a partir da conquista do movimento autônomo, se transforme na imagem digitalizada do indivíduo. Para tanto deverá atuar na desconstrução dos modelos e permitir ao corpo ver a si próprio e ao outro, se ver no outro e com o outro. (LOBATO, 2009a, p. 3)

A proposta da autora tem como fundamento a desconstrução dos modelos hegemônicos e coloniais e busca ressignificar a existência, percorrendo a memória do corpo por meio da dança. Lobato (2009a) defende que o corpo armazena informações relevantes, mistérios e tradições matriciais e habilidades esquecidas. A autora investiga a dança sob a perspectiva descolonizadora e evidencia seu potencial subversivo, no que diz respeito a resistir às estruturas contemporâneas de poder.

Pensar a dança para integrar mente e corpo e possibilitar aos atores sociais uma consciência corporal que possa motivar gestos precisos é uma das potencialidades desta linguagem artística. Exacerbar a sensibilidade dos seres humanos, para que os mesmos possam ampliar sua percepção e se entender como corpo que experimenta o mundo, constrói significações com o mundo, comunica-se com o mundo e com o outro, através do seu corpo, é entender quem somos em matéria e em apresentação: simplesmente corpo. Urge entender a real necessidade de se ressignificar o olhar para o corpo e, assim, poder extrair dele novos conhecimentos imprescindíveis para as diversas relações a que será submetido no seu trajeto de vida.

Por tudo acima exposto pressupomos que a escola seria um espaço propício para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do corpo, podendo, assim, desenvolver habilidades, atitudes e predisposições que visem a empoderar os atores, através da autonomia do seu próprio corpo.

## 1.2 O corpo e corporeidade no contexto escolar

Estudos históricos já sinalizam para a importância da promoção e da implementação de práticas educativas voltadas para a construção e desenvolvimento da corporeidade na educação brasileira. Entretanto, as experiências exitosas são ainda muito irrelevantes, sobretudo no contexto baiano – nosso recorte de investigação. (CURVELO, 2013; MARQUES, 1999 2007; MOLINA, 2008; NÓBREGA, 2001; GÓIS; MOREIRA; 2003, 2004). Os mais recentes trabalhos escritos demonstram o quanto as políticas públicas voltadas para a educação do corpo e à formação da corporeidade são contraditórias, como bem destacou Alexandre José Molina (2008), em trabalho intitulado *(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*, e Marília Nascimento Curvelo (2013) em *A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador*.

Em suma, a intenção da disciplina de artes no Ensino Médio é possibilitar um aprendizado sensível-cognitivo, valendo-se de produções artísticas, apreciações artísticas, análises de manifestações artísticas, de forma significativa para que se possa compreender as artes em sua diversidade histórica e cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) determinam que esses objetivos devem ser alcançados por meio de práticas individuais ou coletivas nas múltiplas linguagens (música, dança, teatro, artes visuais e audiovisuais), sempre refletindo acerca das dimensões dos diversos processos produtivos e criativos. Tal tarefa deve ser desenvolvida utilizando-se de diversos “instrumentos de ordem material e ideal como manifestações socioculturais e históricas”. Essa proposta visa a garantir a presença da instância reflexiva em todas as etapas do processo de produção artística, contemplando elementos intrínsecos às habilidades práticas como o ato de analisar, refletir e compreender (BRASIL, 2000, p. 50-51).

As diretrizes legais são negligenciadas, quando não excluídas, do processo educativo, tornando assim ainda mais distante a realização dos seus objetivos/intenções. A ausência das disciplinas das linguagens artísticas que têm como meio e veículo o corpo obedece à lógica do mercado cuja intenção é domesticar corpos e docilizá-los, para serem produtivos e eficientes para o mercado, e logo também, concebido como um produto. No lugar de estimular a

criatividade, a inventividade e a espontaneidade dos seres humanos, podam-se e retiram-se o entusiasmo e o prazer que também deveriam fazer parte do processo educativo.

Ao contrário do que se defende nos documentos que dão diretrizes e parâmetros à educação brasileira e baiana, pesquisas recentes (CURVELO, 2013; MOLINA, 2008), sobre a existência da disciplina Dança na rede estadual de ensino da Bahia, revelam que as leis não estão sendo colocadas em práticas e que a dança não tem sido tratada como disciplina fundamental e importante para o processo formativo dos educandos. A disciplina não tem representatividade na maioria dos espaços oficiais do Ensino Médio.

Alexandre José Molina (2008) revela que cerca 70% dos cursos de graduação em dança do Brasil oferecem licenciatura como modalidade de formação e isso está diretamente relacionado à precariedade e à instabilidade da carreira profissional, no campo das artes, sobretudo na Dança. Ainda conforme os estudos do autor, apenas 1% das escolas da rede estadual de ensino oferece oficialmente aulas de dança, o que demonstra a necessidade de investimentos do setor público e de uma demanda de profissionais licenciados e bem formados para atuarem na educação básica.

Estudos recentes desenvolvidos pela professora e pesquisadora Marília Nascimento Curvelo (2013), descrevem a realidade da disciplina Dança no Ensino Médio da rede estadual de ensino. A autora nos fornece informações pertinentes à realidade da educação do estado da Bahia na disciplina Artes, especificamente, na linguagem da dança.

A pesquisadora aponta a falta de organização e sistematização da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), no que diz respeito à disciplina *Artes e suas linguagens específicas*. Segundo a autora, a SEC não dispõe de dados referentes ao quantitativo de profissionais licenciados em dança, ativos, que pertencem ao seu quadro oficial de professores, nem de outras linguagens, pois a mesma classifica todas elas como sendo Artes, sem dar a devida importância às linguagens específicas e sem catalogar em que unidade escolar os profissionais das diversas especificidades estão lotados; muito menos pode informar se os professores ainda estão lecionando as disciplinas específicas.

Este fato dá uma ideia de quanto o ensino das Artes, para a SEC-BA, é reconhecido apenas como Artes Visuais e de como são negligenciadas as outras linguagens artísticas, apesar de incluídas e garantidas pela legislação vigente (LDB 9.394-96), o que se torna mais um agravante para a invisibilidade da Dança e dessas outras linguagens no âmbito da rede estadual de ensino. (CURVELO, 2013, p. 109)

Marília Nascimento Curvelo (2013) assinala que, apenas 4 das 129 escolas da rede estadual de educação que oferecem o Ensino Médio em Salvador presentes na listagem da SEC-BA, tem professor de Dança. Nestas foi possível identificar a existência de cinco professores de dança em atividade:

- a) o Colégio Landulfo Alves, situado no mesmo prédio de Centros Interdisciplinares no bairro Calçada, oferece dança em turno oposto para os alunos e egressos das escolas da rede estadual, e pessoas da comunidade como complemento da escolarização básica e tem um professor de dança;
- b) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, bairro da Caixa D'água, funciona com a Dança em turno oposto de aulas, também como complemento da escolarização básica e tem dois professores de dança da SEC e onze professores<sup>5</sup> de programas de contratação temporária que atuam no Programa Mais educação do governo federal<sup>6</sup>;
- c) o Colégio Estadual da Bahia – Colégio Central, bairro de Nazaré, oferece Dança incluída na disciplina Artes, na Matriz Curricular, e tem um professor de dança;
- d) o Colégio Estadual Thales de Azevedo, localizado no bairro do Costa Azul, tem uma professora de dança.

Analisando a realidade descrita por Marília Nascimento Curvelo (2013) e confrontando-a com os estudos realizados por Lúcia Matos (2010), podemos perceber que o cenário da disciplina Dança, nas escolas estaduais da Bahia, apesar do surgimento de novos documentos e legislações, não vem sofrendo mudanças significativas e relevantes.

Com a reformulação da LDB, em 1996, a arte passou a ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica, visando “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996), a partir da oferta do ensino das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). Apesar de a lei garantir a inserção da arte nas escolas, esta não está presente em todos os níveis da Educação Básica, sendo praticamente inexistente no Ensino Médio. (MATOS, 2010, p. 42)

---

<sup>5</sup> Estes professores são contratados sem a exigência da formação em licenciatura na área de dança, ferindo os princípios legais que amparam a carreira docente, por esse motivo não estão sendo considerados.

<sup>6</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (BRASIL, 2010), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico;

O desencanto pelos espaços escolares baianos, que se daria pelas linguagens artísticas, é resultado da inoperância do Estado (SEC) em disponibilizar e oferecer as diversas linguagens artísticas (música, dança, teatro, artes visuais e audiovisual), para nossos jovens e com qualidade. Essas disciplinas possibilitariam a formação de atores mais humanizados, sensíveis, criativos e críticos, já que a sua prática não está desassociada das reflexões sobre arte, cultura, multiculturalismo e indústria cultural na contemporaneidade, o que possibilitaria aos jovens um referencial diversificado sobre o vasto e complexo mundo das artes e sobre a própria indústria cultural e do entretenimento.

Por outro lado, o mercado tem formado e seduzido jovens por meio das ofertas de produtos midiáticos que exacerbam e ditam tendências que são vividas nos corpos de nossos jovens, levando-os a crer que existe um mundo externo mais desejável que o mundo da escola.

Essa exclusão ou condição secundária com que a arte brasileira vem sendo tratada é “consequência da postura racionalista e dualista arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro” (MARQUES, 2007, p. 18). A autora acrescenta que nossa escola é fundada na valorização do conhecimento analítico e descritivo da motivação e valorização dos conhecimentos sintéticos, sistêmicos, corporais e intuitivos.

Em concordância com Ana Mae Barbosa (2009), Isabel Marques (2007) aponta ainda que essa exclusão e secundarização da arte nos currículos escolares brasileiros têm como base a divisão do trabalho manual e intelectual que foi instalada no país, desde os primórdios da colonização, visão que confere ao trabalho/trabalhador manual um status secundário.

A arte frequentemente associada ao trabalho manual, foi também associada a condição de ‘escrava’. Não é de se admirar, portanto, que uma arte como a da dança, que trabalha direta e primordialmente com o corpo, tenha sido durante século ‘presa nos porões e escondida nas senzalas’: Foi banida de outras disciplina na escola, ou, então, atrelada ao tronco e chicoteada, até que alguma alma boa pudesse convencer ‘o feitor’ de sua ‘inocência’. (MARQUES, 2007, p.18)

Os processos históricos voltados para a educação no Brasil tiveram como objetivo neutralizar a diversidade e as contribuições dos grupos constituídos por sujeitos não brancos que aqui povoavam e ainda povoam (índios que resistiram aos genocídios) o país, e de outros seres humanos escravizados e trazidos como mercadoria, caso dos negros vítimas da maior história de atrocidade e genocídio que o mundo já assistiu.

A invisibilidade das contribuições destes grupos étnicos para a constituição da identidade nacional faz parte do projeto de poder dos grupos dominantes, na medida em que

centralizavam as bases civilizatórias, em um modelo estético colonizador/jesuítico que invisibilizou as contribuições de índios e negros para o processo de construção de saberes, técnicas e conhecimentos necessários para o desenvolvimento sociocultural da nação. E isso está explícito na organização dos nossos currículos. A disciplina é um dos mecanismos usados para silenciar.

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre o seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 2006, p. 133)

Vivemos em processo de reconhecimento de valores próprios que estão fluando em diversas matrizes, afro-ameríndias, e assim podemos nos orgulhar de habitar um corpo e uma corporeidade latino-afro-americanos capaz de perceber e dialogar com o outro, praticar alteridade, mas sem se permitir ser cooptado e anulado pelo outro. Contudo, resta-nos a ressignificação dessa noção de corpo, a partir de traços e pistas que restaurem a ancestralidade e que possibilitem uma nova episteme para a educação contemporânea.

A proposta de aulas de dança na escola de educação formal, por incrível que pareça, ainda é um tabu, já que as estruturas físicas e a falta de informação dos gestores e da equipe pedagógica são os principais obstáculos. A dança é uma ilustre desconhecida para os diversos públicos da escola, pois eles estão condicionados a uma didática tradicional. Marques (2007) problematiza essa questão sinalizando que propostas com dança que visam a trabalhar “aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados ainda ‘assustam’ aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional” (MARQUES, 2007, p.18).

Outro aspecto que enfraquece os processos educativos em dança é a sua condição de domínio público que, por um lado, dissemina no país a noção democrática de movimento e de vibração corporal, mas, por outro, impossibilita que a dança possa ser estudada com mais profundidade e critério. A ideia de que o Brasil é um país “dançante” também dificulta a inserção desta disciplina na escola, pois alimenta o equivoco de que a educação pertence a todos e pode ser muito bem desenvolvida por leigos que não são especialistas e nem licenciadas na área. Quase em cada esquina do país há um professor de dança em potencial por direito cultural adquirido, e a mídia brasileira tem um papel bastante relevante na

construção deste imaginário, já que prioriza publicizar os aspectos superficiais e efêmeros da dança (MARQUES, 2007).

A ideia de que ‘dançar se aprende dançando’ é na verdade uma postura ingênua (no sentido freiriano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados às nossas danças. Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba [...] conteúdos bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança popular. (MARQUES, 2007, p.19)

Entre vários equívocos sobre o papel da dança na escola, Marques (2007) aponta as seguintes noções:

bom para relaxar, para soltar as emoções, expressar-se espontaneamente, conter a agressividade, acalmar os alunos, esquecer dos problemas, esfriar a cabeça, prevenir contra o stress, trabalhar a coordenação motora, e ter experiência concreta nas outras áreas do conhecimento. (MARQUES, 2007, p.23)

Essa noção não advém apenas dos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, mas também dos licenciados com péssima formação que fazem uma dissociação entre artístico e educativo, interferindo, negativamente, no processo criativo e crítico que poderia se efetivar na escola de educação básica. Entretanto, necessitamos de uma educação/ensino em dança menos romantizada e estereotipada e no interior da qual se possam abordar aspectos artísticos e estéticos. (MARQUES, 2007).

O corpo é o próprio instrumento da dança, é o espaço e o meio pelo qual ela é percebida enquanto linguagem corporal expressiva. É por esse motivo que o fazer-sentir não pode estar desassociado do corpo. Assim, o fazer-pensar nos possibilita uma melhor compreensão e apreciação estéticas e artísticas da dança, já que suas dimensões e códigos poderão ser melhor ancorados e decodificados. Mas, para tanto, é necessário um engajamento integrado do corpo com o fazer pensar (MARQUES, 2007). Essa perspectiva de educação em dança permite a formação/educação de corpos/seres humanos históricos e críticos capazes de produzir pensamentos, ser criativos e inventivos, resignificando o mundo em forma de arte.

É por meio de nossos corpos dançando que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador. (MARQUES, 2007, p. 25)

Pensar a dança enquanto produção de conhecimento sensível, na esfera do sentimento cognitivo e sentimento afetivo, permite entender a complexidade presente e própria dos conteúdos de dança e a necessidade de efetivação dessa prática educacional nos ambientes escolares.

Socialmente, o corpo tem ocupado um espaço bastante relevante, sobretudo na sociedade da informação, na qual as imagens e os movimentos estão carregados de saberes e intenções que, através dos meios de comunicação, ditam comportamentos e tendências. É pela via do corpo que aprendemos, de forma consciente e inconsciente, os códigos sociais vigentes nos diferentes contextos, e os corpos, educados pela dança, poderão se relacionar de forma crítica às diversas noções de corpo disseminadas pela mídia. Sendo assim, podemos construir nossas identidades corpóreas, assim como adotar referenciais distantes dos arquétipos estereotipados e diariamente divulgados em nossos meios de comunicação.

Aprender dança de forma contextualizada e integrada amplia o espaço de presença do corpo em nossa sociedade, dando sentido a outras formas de existir, já que o corpo é nossa primeira e principal forma de apresentação e comunicação. Outras áreas do conhecimento ajudam compor os conhecimentos específicos da disciplina dança, uma vez que esta não está desassociada dos saberes sócios históricos e culturais da humanidade.

Segundo Marques (2007), os conteúdos específicos da dança são:

Aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (aspecto da coreologia, educação somática e técnica); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica). (MARQUES, 2007, p. 31)

Esses conteúdos específicos da dança necessitam ser muito bem articulados com os conhecimentos advindos do contexto dos alunos. É importante que os professores de dança conheçam a fundo a realidade cultural dos discentes e suas práticas corporais, seus movimentos artísticos preferidos e suas danças. A dança na escola não pode se prestar a excluir do contexto escolar as noções históricas de arte/dança que os discentes trazem dos seus trajetos e de suas relações sociais, mas, por meio de uma prática mediadora, deve propor formas de contextualizar esses conhecimentos, acrescentando elementos que possam significar e provocar reflexões sobre o pensar-fazer-arte na contemporaneidade.

Tanto as danças populares como forró, frevo, capoeira entre outras, como as de caráter midiático como arrocha, axé, zumba, funk, pagode, devem estar no contexto da escola, pois apresentam informações simbólicas em forma de movimento corporal que diz muito sobre o

gosto e o modo de pensar dos jovens e da noção de corpo do período em que vivem. Podem servir para diversas transversalizações durante discussões sobre corpo e comportamento na contemporaneidade, além de problematizar questões sobre indústria cultural, sexualidade, erotização, entretenimento, cultura e arte.

Não se trata de copiar e reproduzir, no ambiente escolar, as coreografias que invadem os corpos de nossos jovens, mas de propor uma articulação não estática dos movimentos impressos nos seus corpos (advindos das diversas relações com o cotidiano); aproveitar elementos e conhecimentos específicos da linguagem da dança, apresentando a diversidade dos gêneros da dança, em seus contextos históricos e nos diversos processos, para que os alunos possam criar seus imaginários e mergulhar de forma mais profunda, no universo estético e histórico do repertório, da improvisação e da composição coreográfica. Assim, poderão entender a importância e a riqueza da disciplina Dança para a formação de sua corporeidade e, portanto, para vida. Potencializar a cultura corporal dos discentes, oferecendo novas referências, é de extrema relevância para a formação da autonomia e da identidade corpórea desses atores.

O grande diferencial que a arte pode proporcionar aos discentes e aos atores que se envolvem com as diversas linguagens artísticas, na escola, é a possibilidade de protagonização. É a descentralização da emissão e produção de conhecimento de cunho estético e a liberdade de criar e propor produtos e processos artísticos orientados e mediados, sem a dicotomia do certo e errado, na sua criação, mas, permitir a mediação da complexidade do mundo na organização dos conjuntos sensoriais das ideias, possibilitando o desenvolvimento da cognição, da inventividade e da criatividade inerentes e indispensáveis à produção e aos estudos de arte. Esse conhecimento pode ser estimulado por meio da improvisação, da experimentação corporal, da composição e de outras metodologias próprias do processo de criação em dança.

Outra perspectiva de arte-educação que também se pauta na ideia de descolonização é a que propõe a valorização da tradição cultural e da ancestralidade afro-brasileira.

Nessa direção, Santos (2006) propõe empoderar os discentes por meio da dança arte educação, aproximando-se de suas histórias de vida e trajeto e propondo uma reflexão acerca de sua origem, ou melhor, “a reafirmação da história pessoal na vivência; a reelaboração dessa tradição de origem na sociedade contemporânea” (SANTOS, 2006, p. 41). O trabalho da pesquisadora estimula os estudantes ao autoconhecimento, a busca de sua singularidade, sensibilidade e criatividade, mas, sempre considerando os aspectos culturais de cada único trajeto de vida.

À luz do trabalho de Santos (2006), duas perspectivas de dança são desenvolvidas e trabalhadas com os atores no processo educativo que consideramos bastante relevante na formação integral dos educandos, sobretudo, na dimensão do corpo. A primeira é a relação dança-cultura que possibilita que os discentes envolvidos no processo possam perceber a dança como tradição cultural de um povo. A segunda vai em direção à dimensão estética dança-arte que surge da expressão artística do ser humano que se produz na relação consciente entre seu corpo e o mundo, num trabalho corporal criativo, com objetivo estético. É importante reafirmar essas duas dimensões da dança, pois elas permitem uma noção muito mais complexa e profunda da linguagem dança e das suas diversas facetas presentes nas características etnográficas e educacionais ou artísticas, com propósito estético-criativo – efêmero e próprio da dança. A autora denomina este processo abordagem etno-crono-ética na dança arte educação e conceitua a *práxis*:

Chegamos ao que denominamos de abordagem etno-crono-ética na dança-arte-educação, cuja *apraxis* deriva de aspectos étnicos de uma visão de mundo vivenciada com tradição afro-brasileira. Na reflexão sobre a dimensão temporal, essa abordagem aponta possibilidades éticas de cooperação e criação entre seres humanos. (SANTOS, 2006, p. 41)

A autora acredita no potencial da dança para a formação de um ator social total e complexo, que tem como base a sua própria história e percurso.

A dança integra o físico, o psíquico, o intelecto e o emocional. Pode ser considerada não só como um estímulo da imaginação, mas como um constante desafio para o intelecto e um cultivo do senso de apreciação. Tudo isso leva-nos a perceber a dança como um elemento integrador e integrante do processo educacional. No que tange a sociedade, a dança tem tido poder de reforçar a importância do corpo como instrumento e símbolo de poder. Tem também revigorado um conjunto de valores e crenças. A dança religiosa no seu comportamento ritualístico enfatiza a disciplina, a coesão e a identidade do grupo, o sentimento e a dignidade. (SANTOS, 2006, p. 43)

Entretanto, perseguir uma efetivação da disciplina de dança, na trajetória escolar de nossos jovens faz-se mister, para que possamos formar e construir corpos históricos críticos e autônomos, que possam perceber a diversidade e amplitude do mundo, de forma mais sensível e fenomenológica, como propõe Maurice Merleau-Ponty (1999), e que tenha capacidade para escolher referências corpóreas para compor, processualmente, sua corporeidade e possa contribuir, de forma positiva e harmônica para intervir na sociedade, transformando-a, porquanto imbricada com a coletividade. Que o discente possa despertar o gosto pelas artes, sobretudo, pela dança, nas suas diversas linguagens contextos e processos de criação,

valorizando as diversas correntes, sabendo atribuir a cada uma sua importância histórica nos diferentes períodos.

Esses corpos “efervescentes” serão proativos e flexíveis, dialogarão e protagonizarão em diferentes meios sociais com o intuito de ressignificá-los. Não serão corpos limitados, moldados e submissos às estruturas vigentes, nem educados no sentido de disciplinados pelo poder, como enfatizou Michel Foucault (2006), mas no sentido de serem capazes de identificar, criticamente, a conjuntura específica de cada contexto e poder se metamorfosear, subversivamente, por meio de um comportamento coerente e político para cada ambiente. Um ator-corpo que conhece suas limitações, fraquezas e potencialidades, que aprende a se conhecer, através do fazer-pensar, que interage com vibração e entusiasmo com o mundo, pode aprender, também, a valorizar e a priorizar sua existência de forma complexa e holística com os elementos do mundo. Devem ser corpos conectados com a nova era da informação, que pensam de forma global, mas sem perder ou se envergonhar de suas identidades locais, corpos moventes capazes de fazer uma mímica coerente em momentos extremos, corpos donos de sua própria emoção e sentimentos, que conhecem a si próprios. Uma corporeidade distante daquela dos modelos estéticos colonizadores e amante da diversidade do mundo.

Pressupomos que a educação do futuro só poderá ser efetivada, a partir do momento em que os espaços escolares se desvencilharem da lógica educacional utilitarista, que tenta transformar a escola em uma empresa e os seres humanos em produtos, ou melhor, corpos dóceis que não têm direito de pensar e compor seus próprios corpos e que seguem seduzidos pelo desejo exacerbado produzido e imposto pela engrenagem do capitalismo informacional cognitivo que os direcionam para uma espécie de “servidão contemporânea”.

De acordo com Edgar Morin (2000), a educação contemporânea e do futuro tem grandes desafios pela frente, pois, o modelo vigente apresenta inadequação, já que não situa o conhecimento no complexo planetário, ou seja, nos reais problemas do mundo. O pensador afirma que “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2000, p. 35), o que significa um problema universal para os seres humanos deste milênio.

Assim sendo, a educação desempenha um papel central e imprescindível para a garantia destas necessidades para o bem-estar das futuras gerações. Para se atingir isso, o sociólogo francês propõe a reforma do pensamento, tecendo a seguinte reflexão:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação,

já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 35-36)

O filósofo propõe uma educação contextualizada na vida vivida (na realidade), fundada em conhecimentos pertinentes, organizados para suprir as dimensões do mundo contemporâneo e de um futuro devir. A organização destes conhecimentos, na educação, necessita contemplar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo para poder dar conta da realidade dos problemas que estão “cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2000, p. 36).

O paradigma educacional carece de reforma, pois nem representa, nem explica os aspectos complexos da realidade do nosso tempo.

O modelo tradicional tem como referência vários movimentos de pensamento hegemônico da cultura ocidental, destacando-se a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial ocorridas entre os séculos XVII, XVIII e XIX (MORAES, 1997).

Esta nova percepção do funcionamento do mundo e da vida reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano newtoniano, que dividia realidades inseparáveis, já não tem mais sentido. Desta forma, a separação da mente do corpo, do cérebro e do espírito, a visão do homem separado da natureza já não mais se sustentam. Esta nova visão de mundo compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, corpo e mente, o que facilita a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, entre interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Já não mais existe separatividade, inércia ou passividade neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. (MORAES, 1997, p. 9 )

Desde o final do século XX, se processa uma transição paradigmática. Está em andamento, um novo modelo/paradigma que necessita de uma contextualização e revisão da atual visão de mundo, de sociedade e, sobretudo, de homem. O contexto no qual a sociedade contemporânea está inserida consiste em um mundo “menos previsível, mais complexo, dinâmico, criativo e pluralista, numa dança permanente, um mundo sujeito a variações e criatividade” (MORAES, 1997, p. 13). Em consonância com Morin (2000), Moraes (1997) acredita que a educação tem papel essencial nesse processo paradigmático, transitório e de construção de uma nova visão de mundo. A realidade complexa necessita estar presente nos conteúdos ensinados aos alunos.

Ruptura significa rompimento, suspensão ou corte. Trata-se de uma cisão, de uma transformação na forma de compreender as coisas. A ruptura de um paradigma ocorre a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas idéias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos. (MORAES, 1997, p. 9 )

É preciso aproveitar este momento de ruptura e de transformação, no qual os paradigmas educacionais estão sendo questionados e reinventados, para garantir a inserção das aulas de dança nos espaços escolares. É preciso, também, reinventar as ideias tradicionais de educação, ampliando as relações e ações educativas, incluindo saberes que garantam a sociabilidade e a humanização dos seres. Trata-se de equalizar as hierarquias entre os saberes e transformar a escola em um espaço para as descobertas da vida vivida em sociedade e dos seus aspectos caóticos.

Não podemos perder de vista que a educação escolar se tornou um dos instrumentos pelo qual a cultura vem dominando e moldando a corporeidade dos sujeitos para servir a um Estado, com sua identidade imbricada na noção de nacionalidade. É também na educação, que os sujeitos são iniciados socialmente e culturalmente, passando a se relacionarem de diferentes formas com seu contexto e valores que os constituem. Comportamentos, gestos, posturas, expressões, representações, comunicação verbal e não verbal são instrumentos de classificação, distinção social que segregam e excluem pessoas pertencentes a diferentes grupos.

Os valores sociais perpetuados pela escola pública atual têm sua origem nos valores republicanos legitimados pela classe dominante. Para o cumprimento da missão educacional, proposta por essa ideologia hegemônica, os objetos do conhecimento, impostos e legitimados, direcionam a aprendizagem do comportamento e da corporeidade dos atores, criando poucas possibilidades para a noção de civilidade fora do seu enquadramento, não acolhe a diversidade. Para os defensores desta ideologia, assimilando os elementos dessa formação/corrente, os atores poderão ser considerados cidadãos de primeira classe.

Para que isso aconteça, contudo, o Estado já tem que ter estado em atividade na sociedade civil, aplacando seus rancores e refinando suas sensibilidades, e esses processo é o que conhecemos como cultura. A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado. (EAGLETON, 2011, p. 16-17)

Essa é a promessa da colonização: a escola é extensão da colonização, é sua continuação. Mas, a formação do discente não ocorre somente através da escola, mas de

muitas outras relações e variáveis pertencentes à cultura. Segundo Homi Bhabha (1998, p. 144), “o discurso imperialista ocidental continuamente põe sob rasura o estado civil, quando o texto colonial emerge incertamente dentro de sua narrativa de progresso.”

Nesta perspectiva, a escola pública deveria ter como objetivo formar cidadãos aptos para desenvolverem os diversos papéis sociais, ou seja cidadãos para desempenhar papéis subalternos e de menor prestígio social, para servir. Esse é um dos princípios que sempre distanciaram do universo escolar os bens simbólicos, artísticos e culturais. Ensinar apenas o necessário para executar ordens e desenvolver tarefas não é o caminho para se formar uma sociedade crítica, pois, pensar levaria o sujeito a questionar e a refletir sobre os modos operantes da sociedade, sobre o papel que desenvolve na sociedade e as verdadeiras intenções dos seus representantes (fornecer elementos para construção da autonomia).

Contudo, em concordância com os diversos autores citados nesta reflexão, pressupomos que o reconhecimento e a revolução da disciplina Dança, nas escolas da rede estadual de ensino da Bahia, só poderá acontecer por meio da luta da própria classe, isto é, professores(as) de Dança, através do oferecimento de uma formação política e histórico-crítica para os alunos do curso de Licenciatura em Dança da UFBA e de todos os outros cursos de dança do país, que possam mobilizar esses atores sociais para reivindicar a efetivação das políticas públicas previstas em leis e em outros documentos oficiais, assim como empoderá-los com as informações e conhecimentos próprios do campo da dança e da sua necessidade para a formação dos jovens contemporâneos.

O Brasil vive um momento de transformação e, em contrapartida, um baixo desenvolvimento educacional. O crescimento do consumo não é amparado pelo crescimento cultural/educacional de sua população. Isso demonstra o quanto ainda estamos atrasados e presos ao passado, deixando explícito o quanto as estruturas que sobrevivem até os dias de hoje são desiguais e excludentes. Necessitamos de uma ressignificação das estruturas educacionais pautada na descolonização, que possa garantir uma formação para a vida alicerçada na diversidade e na liberdade de escolha, a partir do autoconhecimento e da autoorganização. Para atingirmos tal propósito, precisamos de gestores que considerem a educação como a principal ferramenta de transformação e emancipação de uma nação, que promovam uma reforma nas estruturas físicas das unidades escolares. Desta forma, seria possível pensar que, no futuro, teríamos uma sociedade mais igualitária e menos egoísta capaz de aceitar, respeitar e assumir as diferenças.

## **2 O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL THALES DE AZEVEDO: A EXPERIÊNCIA EXITOSA DA PROF<sup>a</sup> MARÍLIA CURVELO**

O fio condutor deste capítulo é o estudo de caso desenvolvido sobre as aulas de dança do Colégio Thales de Azevedo e a trajetória da docente Marília Nascimento Curvelo, no qual fomentamos a discussão sobre corporeidade, tomando como partida as experiências pedagógicas, metodológicas e didáticas da referida professora nas oficinas de dança realizadas no ano letivo de 2015. O intuito é obter respostas para as seguintes questões iniciais: que contribuições às práticas pedagógicas de Marília Nascimento Curvelo geraram para a construção de uma corporeidade complexa e para a autonomia dos discentes? As estruturas físicas da instituição de ensino propiciam o desenvolvimento de práticas pedagógicas em dança?

Para tanto, articulamos os diversos teóricos estudados com as diversas práticas pedagógicas observadas na prática docente da Prof<sup>a</sup> Marília Nascimento Curvelo, no Colégio Thales de Azevedo, acrescidos dos relatos colhidos por meio dos roteiros semiestruturado das entrevistas feitas aos vários atores da comunidade escolar, no ano letivo de 2015.

Neste capítulo, ampliamos a discussão sobre educação da corporeidade com base na perspectiva proposta pela Prof<sup>a</sup> Marília Nascimento Curvelo e de teóricos que se dedicaram a esta temática e em cujas obras nos baseamos.

Primeiramente, apresentamos uma breve síntese do currículo de Marília Nascimento Curvelo para que o leitor compreenda sua importância, no contexto da dança na cidade de Salvador, Bahia e como professora de dança da rede estadual de ensino.

Logo em seguida apresentamos uma síntese da história daquela instituição e das suas estruturas, por entender que são as estruturas físicas variáveis relevantes para o desenvolvimento de propostas pedagógicas contemporâneas criativas e exitosas.

### **2.1 Breve currículo de Marília Nascimento Curvelo**

#### *2.1.1 Formação acadêmica e carreira profissional*

Marília Nascimento Curvelo é Mestre em Dança, pela UFBA-2013, do Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDança) com Especialização em Arte-Educação: Cultura Brasileira e Linguagens Artísticas Contemporâneas UFBA-2009, e em Psicopedagogia pela

Universidade Católica do Salvador (UCSAL, 2002). É Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia (1988).

Professora efetiva da rede estadual de ensino e locada no Colégio Estadual Thales de Azevedo há 18 ( dezoito) anos, Marília é ainda, diretora Artística e Professora do Ballet Marília Nascimento, desde 1987.

A Escola de Dança da UFBA, fundada em 1950, foi a instituição na qual Marília Curvelo realizou suas diversas especializações, e é a primeira escola superior em dança do Brasil. Ainda cabe destacar as diversas capacitações complementares realizadas pela professora na Royal Academy of Dance “a maior organização de exames e treinamento de professores de ballet clássico do mundo” (ROYAL ACADEMY OF DANCE, 2008).

O Colégio Estadual Thales de Azevedo, fundado no dia 30 de março de 1997, é classificado pela SEC como um dos colégios modelo da Rede de ensino. A escola fica localizada no bairro Costa Azul, na rua Adelaide Fernandes da Costa, ao lado do Parque Costa Azul.

Idealizado pelo arquiteto João Batista Marinho, o Colégio possui 4 (quatro) pavimentos: subsolo, térreo, 1º e 2º pavimentos e 23 salas de aula. A estrutura contém uma sala para atividade corporal equipada com espelhos, aparelho de som, bolas de pilates, colchonetes para atividade física/ginástica (utilizada para as aulas de dança), sala de artes visuais equipada com pia, cavaletes e material para desenho, uma quadra poliesportiva, área de lazer, sala de audiovisual, sala de xadrez, sala polivalente, vestiários feminino e masculino, anfiteatro com capacidade para 184 pessoas, laboratórios de química e física e informática, sala para língua estrangeira, auditório e administração.

Ainda compõe a estrutura do prédio: sanitários, sanitário para Portadores de Necessidade Especiais (PNE), rampas e corredores com 2,20m de largura para contemplar melhor a acessibilidade, possui espaço separado para cadeiras de rodas, pé-direito com 3,30m, guarita para preservar a segurança e amplas entradas de ventilação e circulação de ar. Possui, também, uma biblioteca anexa com administração independente equipada com cabines com 90cm de largura, sanitários femininos com 05 cabines e masculinos com 03 cabines e mictório, e uma unidade escolar equipada com espaços diversificados que podem facilitar a formação integral dos alunos (BAHIA, 2012).

Detentora de um respeitável e longo currículo na área de dança, com relevantes produções acadêmicas, artísticas e culturais, Marília contou-nos, durante a entrevista orientada pelo roteiro semiestruturado, sobre sua iniciação na dança, sua escolha pela dança

como profissão e como vem desenvolvendo seu trabalho pedagógico com a dança na escola pública.

Por uma questão de introspecção, sua mãe a introduziu na dança (Ballet Clássico), colocando-a na Escola de Ballet do Teatro Castro Alves (EBATECA), acreditando que poderia ser uma solução para ampliar suas relações com as pessoas. Segundo Marília, o intuito funcionou além da dose, pois ela se tornou uma pessoa “muito extrovertida” e amante da dança, ao ponto de não conseguir pensar em outra carreira como profissão.

Aos quinze (15) anos, Marília participou dos grupos avançados da EBATECA, chegando a compor o elenco do Ballet Brasileiro da Bahia, não mais deixando a área de artes. Ela confessa que já se questionou e se inquietou bastante com sua escolha, mas sabe que ser professora é sua missão, e que fez apenas uma escolha de linguagem, pois acredita que seria professora de qualquer forma.

É importante perceber que a professora Marília, como muitos dos profissionais da dança, não foram iniciados pela escola convencional, já que, historicamente, como muitos teóricos e os próprios Parâmetros Curriculares contextualizam, a dança sempre esteve de forma muito insignificante nas estruturas de ensino convencional, ou seja, “sobre o ensino de dança pouco existe, a não ser quando integra Programa de Arte Cênica ou até mesmo de Educação Física” (BRASIL, 2000, p 47). A arte só veio fazer parte dos currículos das escolas de Educação Básica do país, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394 (Art. 26 parágrafo 2). (BRASIL, 1996)

A professora comentou sobre a discriminação que sofreu quando entrou para Escola de Dança da UFBA, já que sua técnica do balé lá não era muito bem vinda. Com esforço, conseguiu se adaptar e se organizar para combater as críticas e ressignificar sua relação com a dança e transitar com facilidade no curso, eis que a escola era de dança contemporânea.

Seu primeiro contato com a escola pública foi no estágio que o curso de Licenciatura em dança da UFBA proporcionou, mas ela afirma que, nesta ocasião, não houve empatia por essa rede de ensino, até pelo pouco tempo para se relacionar com a turma e toda a comunidade escolar.

Sobre suas preferências e influências na área de dança, revelou ter um gosto bastante diversificado, já que admira a dança contemporânea bem dançada, com uma elaboração estética de qualidade, Não aprecia a ideia da contemporânea muito improvisada onde o importante é a capacidade de criação e não se presa pela capacidade técnica. Gosta de companhias como o Quasar, Balé do Teatro Castro Alves, Vila Dança, Balé da Cidade de São Paulo que dialogam com qualidade com outras linguagens artísticas e são bem atreladas à

técnica clássica, um elenco que dispõem de corpos que “podem tudo”, desejáveis por qualquer coreógrafo. Deixou clara sua paixão pelo ballet clássico e a necessidade de ter contato permanente com essas produções. Isso ficou ainda mais evidente, quando examinei seu currículo Lattes no qual ela revela essa inclinação pela dança clássica, e possui diversas formações continuadas em dança clássica e outras vivências.

Após a conclusão da graduação em dança na UFBA, Marília não tinha interesse em emprestar concurso público para a rede estadual do Estado, mas foi influenciada pelo marido, que a convenceu a participar da seleção. Marília, à época, já possuía uma escola de balé na cidade de Salvador e relatou que fez o concurso “por fazer”, ou seja, sem muita pretensão, mas acabou classificada e convocada. Contou entusiasmada sobre o comunicado que recebeu da Secretaria de Educação, informando que só lhe restava um dia para ela tomar posse e entrar em exercício. Lembrou que foi complicado organizar os horários por causa de sua escola de ballet. Superado o problema, foi encaminhada para uma instituição escolar localizada na periferia da cidade, no bairro de São Cristóvão, a Escola Visconde de Mauá. Narrou-nos que foi muito bem recebida e relatou um caso hilário que explicita a visão exclusivista da disciplina de artes. Vejamos a narrativa de Marília, entrevista.

Quando eu disse que eu era professora de Arte, a Diretora já se encantou, já foi me mostrando potes de tinta, mostrou a sala onde ela queria colocar as prateleiras com os potes de tinta, as telas que ela via/imaginava nas paredes, e as festas, todas imaginárias, cheia de pessoas talentosas fazendo obras de artes plásticas. Aí eu deixei ela falar tudo, “o que eu poderia fazer”! Ela, na empolgação, me levando para cima e para baixo. Foi a responsável por eu estar com a dança na escola pública até hoje. Eu disse para ela: olhe só tem um detalhe! Eu não sei fazer um (o) com um copo. Ficou aquele silêncio: Eu acho que ela ficou digerindo a ideia, aí ela teve um jogo de cintura maravilhoso e me perguntou, você faz o quê? Informei que fazia dança e ela foi super flexível, respondendo: então, nós vamos dançar! (Curvelo, 2015).

A expectativa e o imaginário, da diretora demonstra que a noção de arte está circunscrita ao desenho e a pintura nas unidades escolares. O relato ilustra muito bem como as outras linguagens artísticas são consideradas, isto é, sequer são lembradas como disciplinas possíveis na escola, apesar de a LDB garantir sua inclusão no currículo escolar. As artes plásticas sempre dominaram o imaginário da educação pela arte no ambiente escolar, e isso se estende até os dias de hoje, o que garante sua permanência nele. Vejamos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.934/96 revolucionou e ensejou avanços históricos, rompendo com a polivalência e o tecnicismo da educação artística proposto pela antiga Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). A nova Lei transforma a antiga Educação Artística em Ensino de Artes.

Todavia, as ideias da Educação Artística expressas na antiga Lei nº 5.692/71 ainda estão muito presente no imaginário de nossos gestores e na cultura de nossas escolas, pois a disciplina de artes e suas diversas linguagens ainda são mal interpretadas e muitas vezes negligenciadas, assertivas que a citação a seguir reforça.

Pode-se dizer que o campo da Educação Artística se instituiu pela hegemonia das artes plásticas, sinônimo de Arte Educação e arte na escola [...] Pode-se afirmar que a Lei nº 5.692/71 determinou a obrigatoriedade da Educação Artística e, com ela, uma metodologia de ensino e um modo de administrar o campo das artes na escola indelevelmente presentes nas instâncias educacionais e escolares trinta anos após sua promulgação. (SUBTIL, 2009, p 192)

Ao retornar à narrativa, Marília relatou que permaneceu 7(sete) anos na Escola Estadual Visconde de Mauá, e foi “doada”, no ano de 1997, para a escola Thales de Azevedo por sua diretora que reconhecia seu trabalho e acreditava que merecia uma escola com melhor estrutura para auxiliar e ampliar suas possibilidades pedagógicas. A diretora sabia que o Thales era uma escola modelo e equipada com uma sala de dança onde Marília poderia desenvolver seu trabalho com melhor qualidade.

Chegou no ano de 1997 ao Colégio Estadual Thales de Azevedo, Marília, agora com 40 horas em dança, montou um curso de dança com os seguintes conteúdos programáticos e/ou objetos do conhecimento: condicionamento físico, história da dança, apreciação artística, técnica, e processos criativos, na sua opinião, um curso completo para os discentes. Este curso funcionou durante treze anos na referida escola, quando, em 2010, a Secretaria de Educação entrevistou, alegando que dança não poderia substituir artes na sala de aula e, a partir disso, a professora passaria a ocupar a carga horária da aula de arte tradicional. Ou seja, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia obrigava os profissionais formados e licenciados por escolas específicas a lecionarem conteúdos estranhos ao trabalho deles. Os licenciados em dança, teatro e música foram direcionados para trabalharem em sala de aula com os conteúdos específicos de artes visuais, no lugar dos conteúdos específicos das linguagens para as quais se graduaram e foram qualificados. As oficinas de dança ficariam com a carga horária que sobrava da disciplina de artes “obrigatória em sala de aula”.

No entanto, os documentos oficiais/federais dão liberdade e autonomia aos professores das diferentes linguagens artísticas para utilizarem em seu plano de curso e ensino os conteúdos próprios de cada linguagem, para desenvolverem as habilidades e competências esperadas e alcançarem os objetivos definidos para a disciplina Artes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não fazem distinção entre as quatro linguagens, pois, todas

elas possuem objetos de conhecimento que podem contribuir para o desenvolvimento cultural dos discentes e alcançar os objetivos da disciplina Artes.

Marília classifica a dança no ambiente escolar como revolucionária, mas, ao mesmo tempo, sinaliza a desvalorização da disciplina como linguagem específica na Rede Estadual de Ensino da Bahia, já que seu ensino não tem obrigatoriedade dentro da matriz curricular, porquanto a dança esta inserida no guarda-chuva de Artes de forma bem genérica. Contudo, Marília confronta esta posição da dança na escola, informando-nos que, na Rede Municipal, a dança já conquistou seu espaço específico como disciplina própria, mas que, em contrapartida, na Rede Estadual, há muito ainda a ser feito.

Segundo Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé (2014) a Secretaria Municipal de Educação foi pioneira, no país, ao desenvolver um Fórum de Parceiros da Educação Pública de Salvador, abrindo amplo diálogo com especialistas da área de dança, grupos culturais e professores da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Uma das ações definidas pelo Fórum consistiu em experimentar a linguagem da dança nas escolas municipais de ensino fundamental. O trabalho do fórum resultou na elaboração de documentos que nortearam a prática da dança na matriz curricular das escolas municipais de ensino fundamental e na contratação de profissionais licenciados em dança, por meio de processo seletivo no ano de 1999, tornando-se o primeiro município a contratar profissionais de linguagens artísticas específicas, como orienta o PCN, em relação à Arte.

O grande avanço da rede municipal de ensino consiste em abolir dos documentos oficiais e das práticas educacionais, por meio do referido concurso de 1999, a expressão Educação Artística, contemplando o ensino de Artes nas suas linguagens específicas, como orienta o PCN de 1998. Com essa reforma, as escolas do município também extinguiram a antiga prática polivalente das Artes. O objetivo desta política pública era lotar professores das quatro diferentes linguagens em artes em cada unidade escolar, contribuindo, assim, para a formação integral proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em seus PCNs (BRASIL, 1998). Todavia, isso nunca aconteceu, como esclarece Cazé (2014):

Neste formato, a pretensão era que todas as escolas da rede municipal tivessem profissionais capacitados para o ensino das quatro linguagens, porém por questões de ordem logística para atender a demanda dos professores e cumprimento de parâmetros como carga horária e lotação nas escolas esta iniciativa não foi implantada, reduzindo-se a presença de, no máximo, duas áreas artísticas por escola. (CAZÉ, 2014, p. 12-13)

Mesmo diante das limitações logísticas sinalizadas, a Secretaria Municipal de Educação se encontra bem à frente da SEC, no que diz respeito à implementação das orientações previstas nos diversos documentos que regularizaram o ensino de Arte no Brasil.

Retomando as ideias da Prof<sup>a</sup> Marília Curvelo, que defende a inclusão da dança dentro da matriz curricular, apesar de todos os problemas já conhecidos, entre eles: o pouco tempo das aulas, a dispersão dos discentes nos corredores, no deslocamento da sala convencional para a sala de dança, o grande número de alunos por turma (quarenta e cinco), a reclamação dos alunos por estarem de jeans, farda, o calor, o suor, e ainda terem que retornar à sala de aula original para assistirem as aulas das outras disciplinas. Segundo a experiência de Marília, poucos alunos chegariam ao destino, a aula de dança. No entanto, em que pesem todas as dificuldades relatadas, ela as considera importantes demarcar o espaço da dança e motivar uma reflexão sobre a escola que queremos.

Embora a LDB e os PCNS de arte determinem preparar os atores para uma relação mais sensível e humana com o mundo, as gestões não cumprem estas orientações desperdiçando a oportunidade de formar cidadãos integralmente críticos. A dança precisa estar presente na sala de aula, por via da matriz curricular, e não como uma opção para poucos alunos. Deve ser pensada e respeitada como as demais disciplinas do currículo, que confere ao aluno o direito de acesso às quatro principais linguagens, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, sem distinção.

Sabemos que essa não é a realidade e que a maioria das instituições de ensino da rede estadual não dispõe de profissionais de artes formados nas diversas linguagens citadas. O que prevalece é aquela antiga prática polivalente, quando não se impõe a hegemonia das artes visuais.

Como indica Márcia Strazzacappa (2001)

Os cursos de Educação Artística, cujo caráter "menos formal" poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. (STRAZZACAPPA, 2001, p 71).

Marília Nascimento Curvelo milita no sentido de conseguir incluir a dança na matriz curricular, já que entende que é de extrema relevância para a formação integral dos discentes. Defende a necessidade da dança no ensino médio, como disciplina obrigatória.

Diferente das demais unidades escolares da rede Estadual de Educação, os professores de artes do Thales de Azevedo conseguiram manter a disciplina de artes em todos os três anos do ensino médio, quando, normalmente, a disciplina Arte, nesta etapa da educação, é ofertada somente no primeiro ano do ensino médio, com carga horária de duas aulas semanais.

Hoje, no Thales, a disciplina de artes acontece no primeiro e terceiro anos do ensino médio, com carga horária de duas aulas semanais, e no segundo ano com apenas uma aula semanal. No turno oposto acontecem as oficinas de dança e artes visuais que foram proibidas desde 2010. A esse respeito, a professora desabafa:

A secretaria de educação proibiu desde 2010 que exista qualquer linguagem artística no turno oposto, mas a escola e seu colegiado e toda comunidade escolar, acharam por bem, baseado na existência das oficinas desde 1997, que se mantivesse 10 horas de oficina de dança para eu lecionar. Mas neste momento (2015) a secretaria de educação está questionando as minhas aulas de 2010 em diante, como se eu não tivesse trabalhado este período que estou com dança. Este ano foi muito desestimulante tendo que provar o tempo todo que as aulas existe, que é trabalho e que as aulas que estou dando aula de dança podem ser usadas como regência de classe, porque não é brincadeira. Em fevereiro recebi um comunicado de corte dizendo que estou fora de sala de aula porque estou com 10 horas em dança. Corro o risco de perder toda a carga horária trabalhada de 2010 até hoje. E ainda sofro ameaça que vou ter que devolver dinheiro ao estado. (Curvelo, 2015)

A ausência de entendimento dos gestores da Secretaria de Educação, sobre a especificidade da disciplina de artes, e a necessidade de uma maior flexibilidade para as aulas e oficinas que ocorrem no turno oposto das escolas estaduais tem inviabilizado algumas estratégias de oferecimento de vivências teórico-práticas em dança. Tendo em vista que a oferta da dança pela rede já é invisível, o que podemos prever com essa ingerência e falta de sensibilidade é o total desaparecimento da disciplina dança nas escolas públicas da rede Estadual, obrigando os professores das diversas linguagens artísticas a se limitarem ao ensino meramente teórico de aspectos propedêuticos, em vez de propiciarem uma vivência artística complexa e integral, como propõem autores como Isabel Marques (2007), Marcia Strazzacappa (2001) e outros que discutem a questão da dança na escola.

No entanto, diante deste contexto incoerente, a professora Marília resiste, subvertendo de mãos dadas com toda a comunidade escolar a orientação da Secretaria de Educação, e exigindo um espaço para a dança, na escola Thales de Azevedo. A professora mantém as

aulas práticas de dança em forma de oficina no turno oposto, lutando contra a arbitrariedade da SEC.

Concordo, em parte, com as ideias de Marília, pois acredito que as oficinas de dança não atendem a um número significativo de estudantes na unidade escolar, e como os próprios documentos do MEC orientam, é um direito de todos os alunos devidamente matriculados na rede estadual de ensino terem acesso às linguagens diversificadas. Para tanto, a dança necessita ocupar espaço na escola como toda e qualquer disciplina da matriz curricular.

Acredito que a oficina seja uma alternativa provisória para garantir o espaço da dança, em uma estrutura que sequer entende sua importância, mas que necessita ocupar, de forma mais significativa, as estruturas da matriz curricular na rede estadual de ensino, obedecendo, assim, à determinação dos parâmetros curriculares vigentes. Por outro lado, é importante destacar que um único professor efetivo com regime de 40h para lecionar 26 aulas de dança, com turmas que podem ultrapassar o número de 40 alunos compromete, sobremaneira, o desenvolvimento de uma proposta educativa coerente.

É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. Partindo dessas premissas, os conteúdos da área de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. (BRASIL, 1998, p.41).

O diretor da escola, o professor de física José Roque também comentou sobre o engessamento da estrutura educacional oferecido pela SEC, e afirmou que com este modelo a escola não tem flexibilidade para ofertar oficina alguma com qualidade, e que vem tentando, por meio de articulações políticas, atenuar as ações da SEC junto a disciplina de dança e, com isso, garantir sua permanência na escola em dez horas no formato de oficina, como sempre ocorreu. O Diretor entende que as aulas de dança formam alunos diferenciados, mais sensíveis e envolvidos com as questões da escola. E evidencia o trabalho de excelência desenvolvido pela professora Marília Curvelo na disciplina de dança.

A fala do Prof. José Roque apresenta um diagnóstico bastante coerente sobre o envolvimento dos alunos que participam das aulas de dança. Minha experiência como professor de arte na Rede Estadual também me fez perceber a mudança de comportamento dos discentes, pois eles se identificam com as aulas de dança e querem permanecer no

ambiente escolar, dedicando-se, integralmente, às ações promovidas pela escola. Nesta mesma direção, Marcia Strazzacappa (2001) traz uma perspectiva bastante interessante.

Em instituições onde a dança começou a ser trabalhada, professores e diretores sentiram a diferença de comportamento de seus alunos. A começar pelo número de faltas, que diminuiu razoavelmente. A participação dos alunos em outras atividades promovidas pela escola (festas, semanas culturais e científicas, gincanas etc.) começou a ser mais efetiva. De maneira geral, os professores são unânimes ao afirmar que o interesse do aluno pelo ensino melhorou, como se, através das atividades de dança na escola, o aluno tivesse reencontrado o prazer de estar nesta instituição. (STRAZZACAPPA, 2001, p 71)

As aulas teóricas e práticas lecionadas por Marília Nascimento Curvelo estão alinhadas com as ideias de Isabel Marques (2011) que afirma ser necessário

[...] aprender a elaborar conhecimento de dança envolvendo sensibilidade, sentimentos, opiniões, a partir de elementos afetivos, intuitivos sobre as pessoas e suas questões socioculturais, no mundo em que vivem, é prática que necessita tornar-se mais presente nas aulas em escolas de Educação Básica (infantil, fundamental, média). (MARQUES, 2011, p 15)

Observamos que são muito presentes elementos da afetividade, da sensibilidade, dos sentimentos, das intuições e das questões socioculturais nos discentes que participam das oficinas. Quando, em suas aulas, a professora propõe atividades que possibilitam o autoconhecimento corporal, introduzindo, no cotidiano dos discentes, o hábito de movimentar o corpo, através de movimentos advindos das suas próprias vivências, em vez de impor-lhes movimentos preestabelecidos por modalidades e técnicas de dança; os alunos necessitam despertar para seus próprios movimentos, valorizando suas identidades, ampliando seus repertórios de possibilidades corporais, por meio de mediações e trocas de informações advindas das diversas realidades socioculturais dos colegas e/ou das experiências e apreciações artísticas.

Conhecer seu próprio corpo, as estruturas do sistema osteomuscular responsáveis por seus diversos movimentos/motricidades amplia a percepção e a autonomia dos atores, além de permitir uma maior consciência dos seus movimentos. Os discentes passam a entender que, ao se movimentarem diariamente, de forma coerente, respeitando as estruturas corporais, eles agregam vários benefícios ao seu organismo, além de despertarem o prazer, pelo movimento corporal, através da dança.

Este trabalho de *consciência do movimento* é uma conquista permanente de conhecimentos. Tem suscitado aprendizados novos, despertando especialmente

dimensões inteiramente inovadoras de estudos do corpo. Um trabalho que investe na autoconstrução de tantos que exercitam esta prática. (CALAZANS; CASTILHO; GOMES, 2008, p 16)

Essa metodologia adotada por Marília Nascimento Curvelo, que valoriza o trajeto histórico dos atores envolvidos em suas aulas, propicia um ambiente de aprendizagem multifacetado, que dialoga com a diversidade própria da vida cotidiana em comunidade, auxiliando a formação da corporeidade dos discentes. Esse formato pedagógico ainda possibilita uma relação de diálogo corporal contínuo, que permite o aumento do protagonismo dos jovens, na medida em que se expressam/expõem, apresentando suas propostas criativas aos seus pares, para compor coletivamente fragmentos coreográficos que, mais tarde, poderão ser apresentados como produtos artísticos, frutos de um processo coletivo de criação.

À medida que os alunos selecionavam suas próprias composições e experimentavam novos movimentos em seus corpos, ampliavam suas percepções sensíveis corpóreas e a criatividade, desenvolvendo novas habilidades de como movimentarem seus corpos, adaptando-se a novos códigos e formas de movimentos. Esse processo se dá nos alongamentos, aquecimentos individuais e coletivos que preparam os corpos para a prática da dança, como também nas atividades de composição coreográficas e processos criativos propostos pela educadora.

Marília Nascimento Curvelo declarou que, apesar de não concordar com o formato pedagógico, exigido pela SEC para a disciplina de artes, ela desenvolve, sem muitos problemas, os conteúdos programáticos previstos para o curso de Arte do Colégio Thales de Azevedo, já que sempre se relacionou, de forma curiosa, com as artes plásticas. Gosta de frequentar espaços culturais como museus, igrejas, exposições em espaços mais alternativos e outros que contribuem para sua formação pessoal.

Relatou que conquistou o respeito da comunidade escolar, dos colegas (diretores e professores) que sempre olharam a disciplina de artes como de menor importância, e afirmou que a equipe de artes do Colégio Thales de Azevedo sempre trabalhou com comprometimento e seriedade, cumprindo horários, aplicando prova como ocorre com as demais disciplinas. Percebo, no discurso sobre este aspecto, uma contradição, ou melhor, um paradoxo inevitável em ambientes caóticos que passam por transição, como é o caso da educação contemporânea, na escola pública.

Quando a professora Marília afirmou que a disciplina de artes havia conquistado o respeito dos alunos e dos colegas das outras disciplinas, porque cumpria horário, avaliava à semelhança das demais disciplinas, e eram rigorosos em cumprir os pressupostos tradicionais

de uma aula padrão, pensei sobre essas assertivas e proponho algumas questões: será que para as disciplinas de artes serem respeitadas no ambiente escolar, elas necessitam se vestir com o rigor e os métodos tradicionais de ensino que, aparentemente, caem bem em outras disciplinas? Será que a manutenção e adequação das metodologias para esse modelo garante a especificidade de cada disciplina? Uma única estrutura metodológica e avaliativa possibilita/garante a diversidade e especificidade das diversas disciplinas? Penso que não, e amplio a discussão para uma perspectiva mais crítica.

Quando enquadrado às estruturas vigentes e não exijo tratamento diferenciado para as especificidades existentes na escola, e aceito o outro, sem uma crítica sequer, para obter respeito, eu, muitas vezes, me anulo, e abro mão das minhas identidades e especificidades. O respeito que a disciplina artes necessita obter na escola nada tem a ver com assimilar a forma estrutural tradicional hegemônica, mas, sim, exatamente por suas características diferentes e muitas vezes opostas a outras disciplinas, o que possibilita o desenvolvimento de outras lógicas de percepção do mundo, ampliando a formação complexa do cidadão, para que ele entenda a diversidade do aprender a aprender e que as diferenças podem coexistir em diferentes espaços.

Não é o professor de artes que necessita se submeter às estruturas tradicionais escolhidas pelos professores das demais matérias do conhecimento, mas sim os professores das demais matérias do conhecimento que precisam compreender que o espaço escolar necessita comportar a diversidade para construir conhecimento; todas elas precisam existir harmonicamente ou em conflito. Em conflito, porque entendo a escola como um ambiente também de produção de tensões e extensão da sociedade que é historicamente conflitante. A escola não pode ou não deveria ser um simulacro higienizado da sociedade, mas um espaço de compreensão dessas tensões, para que pudéssemos compreender, dialogar, tolerar e respeitar as diferenças, no lugar de submetemos e colonizarmos os outros inculcando-os com violências simbólicas: nossas ideologias e lógicas culturais.

Edgar Morin (2000) denomina essa lógica princípio de redução e demonstra, exatamente o que acontece com nossos espaços educacionais. Uma certa higienização do complexo para caber em um sistema quantitativo e mensurável. Vejamos:

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. (MORIN, 2000, p 42-43)

Essa redução do todo, que constrói uma estrutura linear, e aparentemente controlável, não prevê espaço para as variações naturais dos objetos do conhecimento, muitas vezes descartando elementos fundamentais próprios da dinâmica humana que esse modelo estrutural/racional vigente não comporta e, por essa razão, não contempla. Com isso, nossa educação, que tem princípios didáticos ocidentais, simplifica o que deveria ser complexo e relacionado por meio de uma compartimentação disciplinar dos saberes. Desfaz-se o todo.

Identificamos em Isabel Marques (2011) argumentos que corroboram as ideias de Edgar Morin (2000) aqui discutidas, já que a autora questiona essas estruturas que, segundo ela, é uma herança iluminista, que construiu “campos de cristalização de *uma razão, uma verdade, uma sociedade-única* e global”. Segundo ela, o Projeto Moderno é responsável pela descaracterização das formas de conhecimento em arte, já que fundadas na “supremacia da palavra e do conhecimento linear, proporcional, dual e intelectual, valores profundamente enraizados na filosofia iluminista.” (MARQUES, 2011, p. 58).

Por fim, faz-se necessário pensar uma educação que proponha subverter esta herança moderna e iluminista, uma concepção contemporânea ancorada em bases mais complexas e distantes do reducionismo racional proposto pela modernidade. É nesta direção que os estudos desenvolvidos sobre o ensino de dança na contemporaneidade caminham, porque procuram a desconstrução dessas estruturas e, neste mesmo sentido, caminham as práticas da Professora Marília Nascimento Curvelo que sofre a influência dos estudos e das teorias contemporâneas de educação em dança, como veremos na próxima subseção deste capítulo.

## **2.2 Concepção geral sobre o ensino de dança**

Nesta subseção, destacamos os relatos da professora Marília Nascimento Curvelo que demonstram a concepção de ensino de dança praticada e implementada por ela, nas oficinas do Colégio Estadual Thales de Azevedo, considerado modelo, confrontada com as observações feitas nas oficinas de dança do ano letivo de 2015, no período de 11 de junho a 26 de novembro de 2015. Articulamos, ainda, as ideias dos, diversos teóricos estudados com as práticas pedagógicas observadas, somando-as aos relatos obtidos nas entrevistas com roteiro semiestruturado, como já relatado na Introdução do presente trabalho.

Nosso esforço visou a demonstrar a pertinência e coerência do trabalho desenvolvido pela entrevistada, nas oficinas de dança da unidade investigada, assim como entender suas reais contribuições para a formação de uma corporeidade crítica e autônoma, ampliando a discussão sobre educação da corporeidade por meio da dança.

A arte e a dança para a professora Marília servem como uma janela que possibilita uma apreciação estética da diversidade cultural existente no mundo. Ela sinaliza que, muitas vezes, a escola e o ensino médio são dois dos poucos espaços de que o aluno dispõe, para se conectar, sob uma orientação pedagógica coerente com a cultura a arte e seu próprio corpo. A professora acredita que a dança na escola é uma disciplina revolucionária capaz de modificar a percepção dos discentes, o modo como se relacionam com o mundo e, ainda como constroem suas corporeidades, a partir da tomada de consciência do movimento.

Ação revolucionária esta é a forma mais correta de definir este trabalho de consciência do movimento. Ação que aponta para o futuro sem esquecer o homem, isto é, transformando o mundo, tendo como ponto de partida a educação de cada sujeito, de cada cidadão. (CALAZANS, CASTILHO; GOMES, 2008, p 17)

Ao ser indagada acerca das práticas pedagógicas utilizadas na sua aula e como elas favorecem uma formação contemporânea e complexa pautada na diversidade, Marília respondeu que o foco de suas aulas não está em ensinar para os discentes uma técnica de dança específica (gênero) como Ballet, Dança Afro, Moderna, Jazz e outras, mas em possibilitar aos discentes experiências corporais, por meio de processos criativos que possam revelar experiências pessoais significativas. Ainda declarou que, no processo criativo, privilegia atividades que desenvolvem a relação entre pessoas de diferentes gêneros, potencializando a convivência e o trabalho em grupo, mediando e educando para o respeito das diferenças e das escolhas identitárias de cada corpo ator. Acrescentou que o espaço da aula de dança e a própria aula de dança favorecem maior interação entre os diferentes alunos, o que uma sala de aula tradicional, não permitiria. A professora esclareceu que não há como excluir ou ignorar a presença do outro na lógica pedagógica de suas aulas, o que já é possível em uma aula tradicional ou em um espaço tradicional organizado com cadeiras. Na dinâmica de suas aulas de dança, os alunos precisam interagir uns com os outros, tocando na mão, jogando o corpo ao encontro do colega, expondo-se ao outro, ampliando a afetividade, mantendo a atenção no colega, dialogando em roda, passando a fala para todos os participantes, criando um ambiente de confiança e cumplicidade. E, por essas razões, classifica a dança na escola como revolucionária, pois amplia as relações dos alunos, por meio da sensibilidade e do contato corporal.

**Foto 1 – Contato e interação sensível na proposta pedagógica da oficina de dança do Thales de Azevedo**



Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira

Ainda, segundo Marília, essa perspectiva de aula de dança tem como foco processos criativos que possibilitam novas formas de relações, favorecendo o autoconhecimento e o conhecimento sobre o outro, uma espécie de alteridade que transforma o processo de criação. Nele o que interessa são os diversos diálogos que emergem da expressão corporal de cada discente, sem formas prontas ou repertórios impostos pelo professor. Os objetos do conhecimento que estão em jogo neste processo dialógico são a construção da autonomia pela consciência do movimento, o desenvolvimento da performatividade dos corpos como produtora de linguagem e a amplificação das diversas falas que brotam, por meio dos movimentos corporais de seus discentes. A prática educacional pela dança “deve também proporcionar o estudo do corpo como instrumento de comunicação, a consciência sobre a história individual, sobre o próprio pensamento, sobre a ação e a técnica de dança” (SANTOS, 2006, p. 43). Movimentos que demonstram/revelam, por meio de suas corporeidades, que tipo de mensagem esses corpos possuem e são capazes de produzir motivados por novas orientações que fazem parte dos conteúdos atitudinais que os ajudam a,

[...] compreender a natureza dos proferimentos constativos e performativos, atentar para o diferencial entre ação/atuação, pode ajudar a tratar com mais clareza as diferentes danças que um corpo dança. Serve também para tratar o corpo como produtor de questões e não receptáculo reprodutor de passos ordenados e, longe de pretender encontrar soluções e respostas definitivas, investigar de que maneiras os questionamentos do corpo estão se resolvendo no próprio corpo. (SETENTA, 2008, p 20)

Isso quer dizer que a dança é um espaço para a liberdade estética e a inventividade, mas, sem os proselitismos de estilos e gêneros. É nesta linha que a professora utiliza, em suas aulas dinâmicas de grupo direcionadas para desenvolver a expressão corporal. Apropria-

se de jogos e dinâmicas advindas de outras linguagens artísticas como teatro, poesia, música, refletindo uma das características da dança em tempos hodiernos: não apresentar, ou impor, fronteiras definidas entre os diferentes gêneros e linguagens.

A coerência da perspectiva transdisciplinar pedagógica de Marília Curvelo, além de contemplar a educação para a diversidade, favorece aos discentes uma construção de conhecimento pela corporeidade complexa, fruto das múltiplas e diversificadas vivências e trocas simbólicas. Corroborando esta filosofia, Santos (2006) acrescenta que “a educação deve ser o crescimento em todas as suas capacidades e necessidades para o seu [do aprendiz] desenvolvimento como ser total”. É por isso que afirma que

A integração do ser possibilita, ao indivíduo, o imaginar, o criar e o executar. Portanto consideramos que o objetivo da dança na educação devem englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes. (SANTOS, 2006, p. 43)

Essa filosofia de educação que intensifica a relação e a troca de experiências, contribuindo para um desenvolvimento afetivo e estético dos discentes, ajuda a ampliar a noção de diversidade e tem sido chamada por alguns teóricos de “epistemologia do cuidado”. Esse formato de aula converge para as ideias de diversos pensadores da área de dança, como: Alba Pedreira Vieira (2012), Inacyra Falcão dos Santos (2006), Isabel Marques (2007), (2012), Maria de Fátima Borges do Sacramento (2008) e Marcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006). Estas últimas analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (BRASIL, 1988), desmitificando o papel da dança na escola, esclarecendo que:

[...] a escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com os seus alunos, abrindo possibilidades de apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. E ainda, que a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e no processo interpretativo de dança, dando aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. O ensino de dança não deve se fixar-se na formação de futuros bailarinos, mas se relacionar imediatamente com a vida dos alunos, como parte integrante da educação dos indivíduos. (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p 72-73)

Em seus cursos, a professora Marília também obedece o que preconizam os documentos legais que determinam as diretrizes do ensino de dança na escola, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, na medida em que sua perspectiva educacional contempla uma educação para a diversidade.

As práticas citadas anteriormente parecem responder a uma de nossas questões iniciais: “que práticas estão direcionadas para contribuir para a formação e construção da corporeidade”, já que os procedimentos metodológicos utilizados por Marília rompem com a visão técnico-mecanicistas e visam uma relação integrada com o corpo e seus movimentos, próprios de sua natureza humana. Isso acontece, porque a Prof<sup>a</sup> investe em práticas que motivam a autonomia e a criatividade do discente, por meio do seu corpo e da sua corporeidade. Exemplo disso é quando a docente apresenta um poema para os discentes e solicita que produzam, em processos criativos coletivos, e representem as semânticas contidas no poema, com movimentos próprios de suas vivências/experiências. Como isto, ela provoca uma gama de relações diversificadas de caráter interpessoal e intergrupar. Essa relação/interação, própria e pertinente ao processo de criação coletiva, promove a diversidade, já que somos indivíduos únicos com subjetividades singulares e plurais e com percepções e concepções estéticas distintas.

Segundo Marília, a proposta pedagógica em dança efetivada no Colégio Estadual Thales de Azevedo visa à ampliação e ao desenvolvimento dos horizontes culturais dos discentes, por meio dos códigos que compõem a linguagem da dança nas múltiplas e variadas culturas. Aproximando-os dos conhecimentos da dança produzidos em diferentes períodos históricos e permitindo-lhes o trânsito por diversas culturas, Marília reforça, sempre, a linguagem da dança como produtora de conhecimento pertinente para os estudos das artes cênicas e a humanização dos cidadãos.

**Foto 2 - Processo criativo em dança**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**

A Professora relata, ainda, que o objetivo da proposta pedagógica que assume é despertar os discentes para a criação e a inventividade em dança, por meio da corporeidade, através de processos criativos diversos, que possibilitam a sensibilização estética, que

contribuem para uma melhor relação com seu próprio corpo e com o corpo do outro. Tudo isso, objetivando o desenvolvimento integral da cognição.

Fica, assim, comprovado que a proposta pedagógica desenvolvida pela professora Marília Curvelo segue na contra mão da visão tecnicista e mecanicista que dissocia corpo e mente; suas práticas propõem a integração e a ressignificação dos atores, por meio do autoconhecimento corporal e da descoberta das potencialidades de seus corpos, como via principal de suas relações internas e externas. Em concordância com Renato Bastos João e Marcelo de Brito (2004), ela considera corpo e mente dimensões indissociáveis. Por essa razão, propõe uma relação multidimensional dos atores com seu próprio corpo, visto que a maioria dos jogos dramáticos propostos em suas aulas acontece em círculo, no qual todos os atores estão em permanente protagonismo. Nesse contexto, ela propõe exercícios de alongamento, sequências de seus próprios movimentos, desenvolvimento sensorial e processos criativos. Com isso, as aulas de Marília são abertas para as possibilidades intuitivas, sensitivas, emocionais, ou seja, a professora não neutraliza o “complexo” e a multiplicidade de dinâmicas que podem emergir das inter-relações nas oficina de dança.

Talvez não estejamos ainda preparados ou – ou direcionados – para trabalhar disciplinas que exijam outro tipo de filosofia educacional. Em última instância uma abordagem/pensamento de ensino que “respeitasse” a organização interna de processos artísticos abertos e indeterminados estaria questionando e colocando em xeque todo um sistema de valores arraigados a uma pedagogia “iluminista” a [sic] em vigor. (MARQUES, 2011, p. 59)

Esse formato de “aula aberta”, com um planejamento mais fragmentado, no qual o professor media as ocorrências e proposições que emergem das corporeidades dos participantes, exige do professor de dança uma formação abrangente, bastante qualificada e complexa. É exatamente essa qualificação que Marília demonstra ter em suas aulas, quando comprova que está, realmente, atualizada com as perspectivas didáticas, metodológicas e pedagógicas que almejamos para a contemporaneidade, porque domina e aplica os conhecimentos específicos da dança, de forma articulada e contextualizada.

A corporeidade é uma construção contínua e aberta que só pode ser almejada e desenvolvida, através do autoconhecimento corporal e conforme a maneira como nos movimentamos no mundo. É o que fica evidente nas diversas contribuições da proposta pedagógica em dança de Marília Curvelo, porquanto, na construção e formação da corporeidade complexa de seus alunos, ela estimula e promove a autonomia.

### **2.3 O conhecimento sensível do corpo e a formação intercultural da corporeidade**

No trabalho desenvolvido nas oficinas de dança da Prof. Marília Curvelo existe uma real preocupação com a ampliação cultural dos alunos pela corporeidade, e isso fica evidente na sua escolha diversificada por produções estéticas que orientem para a experiênciãção e apreciação de diversas culturas de vários continentes.

Marília comentou, em entrevista, e pudemos confirmar isso nas anotações diversas fruto de nossas observações em suas aulas de dança, que é importante que os alunos conheçam, mediante acesso às produções simbólicas e aos bens culturais produzidos pelas várias culturas estrangeiras, como a africana, indígena, oriental, para que não formem uma concepção única e equivocada sobre “cultura”. Pressupomos que as riquezas simbólicas produzidas em varias partes do mundo devam ser patrimônio de toda a humanidade, o que desembocaria em uma noção de pertencimento e identificação com as diversas produções culturais do mundo, no nosso entender, a serviço da humanidade. As experiências com tais produções enriquecem a formação das identidades dos discentes, amplia a visão e a percepção de mundo, além de possibilitar vivências estéticas que enriquecem suas identidades corporais, podendo facultar a compreensão da coexistência de diversas culturas e formas de fazer e pensar dança, sem hierarquização ou subalternização de nenhuma delas.

Percebemos, no trabalho da professora Marília Curvelo, uma resistência ao centralismo ocidental, e a intenção de contribuir para a descolonização do pensamento sobre os bens e formas simbólicas que nos auxiliam a perceber o mundo e, nos ajudam a respeitar o outro, as diferenças e variações culturais.

À luz das ideias de Chimamanda Ngozi Adichie (2012) e Stuart Hall (2011), pensamos, durante muito tempo, que as estruturas sociais fossem rígidas o bastante para não permitir a manifestação das diversas formas culturais e das diversas identidades que sempre fizeram parte da modernidade, mas sempre foram controladas, ora pelas estruturas coloniais, ora pelo Estado Nação, que impõem suas formas de civilização, construindo uma hipervalorização da cultura dominante, por meio da opressão e dos mecanismos de controle de bens simbólicos, ou seja, da manipulação da cultura. Esse processo tornou invisível diversas manifestações culturais pertencentes a outros grupos, especialmente os tradicionais, e limitou sua compreensão a uma única perspectiva que quase sempre era negativa, depreciativa, primitiva, exótica e folclórica.

A formação complexa por via da dança proposta pela Professora Marília, pode dismantelar uma concepção de mundo eurocentrada e universalista e formar indivíduos com

corporeidade mais coerente com o nosso tempo, eivado de múltiplas referências e uma visão histórico-crítica do mundo e, com isso, resistentes às diversas formas de colonialidades.

Podemos perceber o domínio dos bens simbólicos (a cultura, linguagem, o conhecimento), através da fala da Chimamanda Ngozi Adichie (2012) “eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, eles brincavam na neve, comiam maçã, e eles falavam muito sobre o tempo e como era maravilhoso o sol ter aparecido”. A representação estética dos personagens, e, portanto, da visão de mundo enquanto criança, é fruto de sua relação direta com as produções simbólicas impostas pelo colonizador, nos mais variados espaços de formação que, normalmente, é controlado pelo poder hegemônico.

A diversificação das referências apresentadas e discutidas com os discentes, durante o processo de ensino-aprendizagem, garante uma percepção melhor e mais ampla da diversidade e consolida a contribuição dos diferentes povos, essencial para a construção da sociedade brasileira nos diferentes períodos históricos.

Eu nunca havia estado fora da Nigéria, nós não tínhamos neve, nós comíamos manga, e nós nunca falávamos sobre o tempo, porque não era necessário. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros Britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. (ADICHIE, 2012).

O processo criativo da Chimamanda Ngozi Adichie era ancorado em referências monoculturais, com características eurocêntricas e hierarquizadas. A formação estética da escritora, durante sua infância, influenciava e interferia na sua percepção de mundo, fazendo com que ela valorizasse o universo simbólico do colonizador, responsável pela assimilação das formas, dos hábitos e das práticas civilizatórias impostas como necessárias para a evolução social dos colonizados nas colônias.

Educar para a diversidade, é possibilitar relações horizontalizadas entre diferentes grupos sociais, étnicos, de gênero, pautadas no respeito, na valorização das diferenças culturais, políticas e sociais dos diferentes povos. É importante pensar que as múltiplas influências culturais advindas de diversas partes do planeta, vem modificando a construção identitária dos diferentes povos. Segundo Hall (2011), o que era rígido e estruturalmente permanente, nas culturas tradicionais, passou a um estado de constante mutação e transitoriedade. Por isso, as identidades culturais estão cada vez mais híbridas e imprevisíveis. Educar as futuras gerações para entender este atual processo de transformação social poderá

contribuir para diminuir o mal estar próprio da nossa era, ao mesmo tempo, em que harmoniza as tensões entre os diferentes (grupos, tribos, etnias) e aumenta a tolerância entre os humanos.

Hall (2011) afirma que estamos vivendo uma certa crise de identidade provocada por um fenômeno denominado “deslocamento ou descentração do sujeito”. Assevera que “esse duplo deslocamento descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma crise de identidade para o indivíduo” (HALL, 2011, p 9). Afirma o autor

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 2011, p. 9).

É mister pensar um processo pedagógico que motive os alunos a raciocinarem e refletirem sobre o mundo que os cerca, nas suas mais complexas dimensões. Essa é uma educação que a linguagem da dança pode protagonizar com eficiência na escola de ensino médio, uma vez que entendemos que os códigos estéticos criados pelo corpo são percebidos e apreciados por via da sensibilidade. Apreciar diferentes produções de dança advindas de diferentes espaços geográficos amplia o vocabulário cultural dos alunos, interferindo, diretamente, na qualidade de suas produções e na forma como eles percebem e se relacionam com o mundo.

Conforme a Professora Marília, a aula de dança que incentiva movimentos próprios, e trabalhada de forma sensível, possibilita o autoconhecimento, a quebra de padrões corporais e dos preconceitos. Esta aula vai favorecer uma relação e percepção com o mundo externo diferenciada e por isso modifica o modo do aluno perceber o próprio corpo, e o corpo do colega. Assim ele vai enxergar outra maneira de contato com o corpo que não a sexual, de fluir em diversos ambientes com configurações diferentes. Nesse sentido, Nunes (2008) ensina que

[...] quando pesquisamos nosso movimento estamos simultaneamente provocando uma reeducação dos sentidos, dos sentimentos e da própria razão. Estamos ressignificando o corpo como agente irradiante, primeiro e principal de todo o processo educativo, de todo o processo de reconstrução da experiência vivida em níveis cada vez mais refinados e inteligentes. A questão é como levar essa possibilidade para a escola comum sem deixar que a engrenagem escolar abafe as possibilidades de criação e liberação que a dança traz, já que boa parte da

escolarização se apóia na arte do convencimento e do controle. (NUNES, 2008, p 33)

Assim, essa reeducação, por meio da conexão integral do movimento corporal e do reconhecimento das dimensões e potencialidades do corpo é uma descoberta individual que precisa ser motivada na escola, já que, na dinâmica de nossa sociedade, há escassez de espaços públicos de convivência que propiciem este tipo de conhecimento e descoberta pessoal. É com essas orientações que a dinâmica das atividades de dança da professora Marília no Colégio Estadual Thales de Azevedo motiva essa descoberta pessoal, esse conhecer-se através da consciência do movimento e do despertar das potencialidades de expressão do próprio corpo.

Quando perguntada como percebe o despertar do aluno através da dança, ou seja, a dança na transformação do ser e estar dos discentes na sociedade, responde que “percebe o desabrochar de alguns jovens, pessoas que são tímidas demais, que não conseguem estabelecer relações, que têm dificuldades com relacionamento interpessoal, e com o seu próprio corpo”. Esses jovens vão se soltando, se encontrando na aula de dança e tornando-se pessoas mais seguras e autônomas, na medida em que ressignificam a relação com seu próprio corpo e passam a sentir e criar novos movimentos e conexões corporais, que possibilitam uma nova forma de se perceber e protagonizar no mundo. Marília afirma que isso só é possível, porque eles se permitem e passam a despertar para uma nova estrutura de pensar o mundo pelo corpo. Corroborando a professora, Nunes (2008) acrescenta que

[...] no espaço da dança lidamos com o corpo como referências diretas da nossa existência mais profunda e esse fato traz em si uma dimensão terapêutica, como assinala Klauss Vianna (1990). Pela observação e percepção dos movimentos mais simples iniciamos um trabalho de sensibilização, sutil, mas de grande efeito. Mais importante do que a aprendizagem de qualquer técnica corporal é o trabalho da conscientização do corpo, das tensões que ele guarda, dos bloqueios que o impedem de seguir o fluxo da vida. (NUNES, 2008, p 34)

A professora comenta sobre a falta de compreensão de algumas famílias que acham que a aula de dança é perda de tempo, uma bobagem, porque seus filhos poderiam estar aprendendo conteúdos “mais significativos”. Mas, por outro lado, pondera que existem famílias que compreendem a importância da dança para a formação do aluno e percebem as transformações oriundas do trabalho de dança, na segurança das atitudes, na autonomia e nas escolhas de seus filhos, em síntese, na sua corporeidade.

Marília conta que tem resistência em dialogar com as produções midiáticas e com os produtos artísticos advindos da indústria cultural. Justifica sua resistência, argumentando que

os meninos já têm tanto acesso a esses tipos de produtos, sem precisar da intervenção de uma professora, que ela prefere propiciar aos discentes outras experiências estéticas das quais eles, talvez, não teriam a chance de acessar, sem a mediação de uma professora.

No entanto, com a chegada do estagiário Uriel, que passou a acompanhá-la nos últimos meses do ano letivo de 2015, assume que flexibilizou mais as suas relação com os produtos artísticos das mídias de massa, e que até gostou do resultado dos processos criativos dos alunos com a mediação do estagiário. Os meninos tiveram acesso a muito material da cultura pop, sobretudo, material estrangeiro, cujas informações já se achavam presentes nos corpos do discentes. Eles se envolveram e se entusiasmaram com a nova possibilidade, pois, essas referências já faziam parte das suas vivências e do seu universo.

A Prof<sup>a</sup> Marília não deixou de alertar a turma para não ficarem mal acostumados com esse tipo de trabalho, porque não pautaria suas aulas, no ano letivo seguinte, somente em informações midiáticas.

Convido alguns teóricos para pensarmos juntos essa questão. Primeiramente, convoco Paulo Freire (1996) quando ensina que, para pensar certo, é necessário respeitar a noção de senso comum oriunda das experiências vividas, e que, para ensinar é necessário respeitar os saberes dos educandos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Entendemos que o mais importante não é excluir a cultura de massa do ambiente escolar, mas possibilitar um diálogo crítico com as informações simbólicas já impressas nos corpos de nossos jovens e que, obviamente, fazem parte da cultura corporal e de movimentos de alguns deles. Possibilitar um espaço de exposição desses conhecimentos corporais advindos da relação com os diversos veículos de comunicação de massa (TV, Internet, rádio e outros) é uma grande oportunidade de se aproximar, afetivamente, dos alunos e compreender que tipo de informação sobre dança, ou outra linguagem artística, eles já possuem.

A partir dessa ancoragem, fica mais fácil propor a construção de novos conhecimentos, saberes no campo da dança, assim como discutir sobre a ausência de diversidade em nossos programas de TV, rádio e outros veículos de comunicação. E, inevitavelmente, dialogarmos com os discentes sobre os conceitos de indústria cultural, Arte e

entretenimento, para que eles possam refletir sobre as formas ensinadas e outras dimensões da dança que eles necessitam conhecer e que, muitas vezes, não chegam ao seu conhecimento. Essa estratégia completaria as possíveis lacunas de sua formação referentes à noção de corpo, e que contribuiriam para um corpo mais dinâmico e diversificado.

Ao pensar acerca da influência da mídia na dinâmica dos processos educacionais, à luz das ideias de Osvaldo Biz (2012), na perspectiva da comunicação, a ancoragem mencionada no parágrafo anterior facilita a relação entre o emissor e o receptor, conduzindo o aprendiz para um nível muito mais significativo, visto que extrapola a esfera informacional e propicia uma relação simétrica de duas mãos, elevando a aprendizagem para um grau comunicacional e contemplando os elementos básicos: um emissor, uma mensagem, um receptor e uma interpretação da mensagem.

A formação integral do discente do ensino médio poderia contemplar a compreensão básica dos códigos, signos e conjuntos simbólicos dos meios de comunicação e comunicacionais, para que pudéssemos formar sujeitos capazes de criticar, coerentemente, as diversas informações advindas dos diversos veículos dos meios de comunicação. É importante conhecer a complexidade e os interesses não revelados das redes de TV e agências de comunicação e entretenimento. Osvaldo Biz (2012), neste sentido, alerta que

[...] frente à mídia, podemos ter uma postura de ingenuidade, de supervalorização, encarando-a como simples entretenimento e ocupação na ociosidade. No entanto, a posição mais inteligente e, na verdade, um imperativo, é desenvolver um senso crítico, conscientes de que a mídia e a Internet servem como matérias de discussão, uma vez que elas refletem o poder dominante, a realidade social, econômica e política do país e, por isso mesmo, é preciso modificar o modo como as encaramos. Ainda mais que no caso da televisão, ela representa para uma imensa maioria da população a única fonte de informação. (BIZ, 2012, p. 34)

É importante mediar às informações advindas da mídia e revelar as estruturas básicas, promovendo discussões para o entendimento crítico das suas configurações políticas, sociais, culturais, econômicas e estéticas. Estas noções sobre a área de comunicação social deverão fazer parte dos objetos do conhecimento, do conteúdo, da disciplina de artes, em suas diferentes linguagens. Se quisermos dar conta da missão de formar sujeitos históricos críticos, as diversas disciplinas do ensino médio necessitam incorporar essas noções em seus conteúdos programáticos, obviamente, cada uma sob sua perspectiva. O primeiro passo a ser dado nesta direção, é aproximar os docentes dos conhecimentos básicos sobre a estrutura das áreas de comunicação social e de seus principais veículos de comunicação e da indústria cultural e suas especificidades.

Na relação com o jovem estagiário, a professora Marília Curvelo assume, com a troca de experiências, ter aprendido bastante. O que é memorável no seu depoimento é a capacidade que teve de se repensar como educadora e perceber que o diálogo com as linguagens estéticas advindas das mídias propostas por Uriel, e anteriormente por ela rejeitadas, poderiam ser utilizadas, de alguma forma, em suas aulas.

O grande mestre é aquele capaz de aprender com seus aprendizes e, para ensiná-los considera suas experiências anteriores, e entende que, para se aproximar e criar empatia com o jovem, é necessário conhecer seu universo e dialogar com suas especificidades. Nesta troca horizontalizada, ambos aprendem e se formam, levando em conta que a formação é infundável, uma vez que aprendemos durante toda nossa vida com as múltiplas e diversificadas trocas que, inevitavelmente, fazemos durante nosso trajeto.

Paradoxalmente, um estudante concluinte do curso de licenciatura em dança inicia uma relação, um diálogo de aprendizado e orientação com uma professora veterana (24 anos de trabalho na área de dança), prestes a se aposentar. Ambos saem com novas vivências e experiências pedagógicas, pois não hierarquizaram, não subalternizaram, nem verticalizaram suas relações. Essa horizontalização possibilitou construções inovadoras e contemporâneas de educação, já que se alimentou de conhecimentos de gerações distintas, gerando uma nova forma de educar, ou melhor, uma concepção pedagógica coerente com a contemporaneidade e calcada na prática de alteridade.

Outra perspectiva na educação que se faz necessária, na contemporaneidade, é o ensino dos tópicos multi e interculturalidade. A mediação dos aspectos culturais díspares que, normalmente, compõem os conteúdos ensinados na sala de aula, pois, ela é o retrato da diversidade da sociedade e na qual, as especificidades dessa diversidade precisam ser valorizadas de forma igualitária, destacando a importância de uma relação tolerante e humanizada, entre diferentes culturas e forma de pensar-sentir o mundo. Nessa direção, Gilberto Ferreira Silva (2003) pondera que

[...] o aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidade de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural. (SILVA, 2003, p. 30).

Essa perspectiva, do autor citado acima, converge para as ideias de Paulo Freire (1996), pois, ambos destacam a importância de valorizar as cargas histórico-culturais de cada

aprendiz, para que ele se sinta valorizado e capaz de construir novas identidades, sem se distanciar ou inferiorizar suas tradições culturais no processo de apreciação e aprendizagem de novas realidades e formas de conhecimento.

É fundamental desenvolver a sensibilidade dos discentes, tendo em vista que a ampliação das fronteiras culturais, sociais, políticas, psicológicas e subjetivas acontecem por meio da percepção do mundo, pela construção, nos atores, de noções estéticas que vão influenciar suas atuações e compreensão do mundo. Quanto mais desenvolvida a percepção/sensibilidade novas experiências, mais percepções alimentarão as curiosidades, direcionando os sujeitos para relações mais intensas, significativas, humanas e sensíveis. E as experiências pluriculturais e interculturais, neste sentido, nos ajudam a construir um entendimento de mundo mais amplo, fazendo-nos mais tolerantes e respeitadores contribuindo para uma corporeidade complexa.

#### **2.4 O olhar docente e suas apreensões das políticas públicas em dança**

Na entrevista com a professora Marília, procurei saber suas opiniões sobre os avanços históricos dos aspectos legais sobre o ensino de dança. Indaguei sobre as diretrizes legais que norteiam o ensino da dança, sobre as políticas educacionais, federais e estaduais e sua colaboração para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio. A docente foi enfática ao alertar que o contexto atual não é muito promissor. Informou que tem participado de algumas reuniões com a Escola de Dança da UFBA, com a Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia e com vários representantes de diversos movimentos organizados da dança do Estado da Bahia para discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Alertou sobre o retorno de um antigo problema, pauta principal de vários encontros, que é a subordinação da linguagem da dança à área de Educação Física. É preciso combater o que Marília denomina retrocesso, e nesse sentido os diversos movimentos organizados e instituições atreladas à educação na área de dança, mobilizaram-se, produzindo uma importante documentação para impedir que isso se efetive. Marília explica que este movimento de subordinação da área de Dança à área de educação física tomou corpo no sul e no sudeste, já que, durante muito tempo, nestas regiões, não havia escola de nível superior em dança, o que direcionou muitos dos profissionais da dança a se formarem em Educação Física, criando, assim, uma dicotomia histórica.

A professora afirma que a LDB não garantiu em momento algum a presença dos educadores em dança na sala de aula/escola. Percebe que os gestores responsáveis pela

educação fundamental e básica ainda esperam que os professores de dança contemplem o calendário festivo da escola com ações de entretenimento e criação de festas. Também, questiona a falta de um horário mais específico e diferenciado para as aulas de dança na grade curricular, já que em 50 minutos não se pode contemplar a dinâmica da aula de dança e suas especificidades como, deslocamento para outra sala, troca de roupa, banho pós-aula, entre outras.

Conforme Marília, os textos dos documentos em educação historicamente avançaram, porém, não existe uma aplicabilidade destes avanços, e ela aponta a falta de fiscalização como a principal causa. Informa que, recentemente (01/9/ 2015), tivemos uma grande conquista: a aprovação da proposta que estabelece a obrigatoriedade, na educação básica, das disciplinas artes visuais, dança, música e teatro.

O novo texto altera a LDB – 9.394/96, que previa somente a obrigatoriedade para o ensino de música entre as linguagens e os conteúdos da área artística. A professora afirma que são importantes os avanços nas Leis, mas que elas necessitam sair do papel e, realmente, se efetivarem como políticas públicas.

Na oportunidade, a professora Marília classificou o sistema de educação brasileiro como doente e, portanto desvirtuado, uma vez que a disciplina de arte é usada para garantir a carga horária de professores de outras disciplinas, em vez de servir aos objetivos para os quais foi incluída na Lei. Essa prática é bastante conhecida entre os profissionais de educação, constituindo-se em uma verdadeira agressão aos princípios educacionais.

Informa Marília, ainda, que, na escola na qual trabalha (Thales de Azevedo), com todo o engajamento dos profissionais de Artes da escola, o problema de professores de outras áreas completarem suas cargas horárias com a disciplina de artes já ocorreu e causou grande indignação e tensão. A professora é enfática ao dizer que há um grande desrespeito para com a disciplina de artes, e que nunca havia presenciado um comportamento contrário, isto é, ofertarem ao professor de artes uma disciplina de outras áreas como a de exatas – matemática. Esclarece que se trata da velha hierarquia de valores que ainda predomina nas práticas da rede Estadual.

O contexto apresentado anteriormente, demonstra o anacronismo histórico presente nas práticas de algumas gestões na SEC, que contribuem para a supervalorização e hierarquização de algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras. Normalmente, às áreas das disciplinas exatas se confere o *status* de mais importantes, necessárias e nobres que as disciplinas da área de humanas, denominadas disciplinas de menor importância, quase sub-disciplinas e que qualquer professor formado em qualquer área poderia “lecionar”.

Vejamos outro caso relatado pela professora Marília. Contou ela que, numa época em que ficou com carga horária excedente, pois o Colégio Thales de Azevedo não queria aceitar que ela lecionasse aula de dança como aula de artes, procurou a SEC para solucionar o problema e ouviu de uma funcionária o seguinte texto: “fale com seu diretor, veja se não tem alguma disciplina de menor importância que você pode lecionar”. Incomodada com a orientação, de forma irônica/ingênua, nossa colaboradora perguntou à funcionária: “diga-me uma coisa: qual a disciplina de menor importância que eu poderia ensinar?” Desafiou a funcionária que respondeu: “tem história, sociologia, filosofia...”

Marília destaca que a SEC direcionou as disciplinas de “menor importância”, totalmente, para a área de humanas como ela fosse menos importante que qualquer outra.

Desabafa que está ficando descrente da possibilidade de mudança na educação. Lembra quando ingressou na rede Estadual de Ensino, quando teve inúmeras ideias para modificar o contexto. À época, teve a ilusão de que, se alguém lhe permitisse, conseguiria mudar e melhorar as situações, mas hoje, depois de 24 anos de Rede Estadual de Educação, tem a convicção de que, nem se tivesse uma varinha de condão, saberia como iniciar esta mudança, nem que tipo de ação poderia melhorar a situação. Alerta que, nem se o estado tratasse a educação como prioridade, mas nem com espírito falacioso do discurso político, do estilo “Brasil Pátria Educadora”, conseguiria visualizar uma perspectiva possível de mudança. Em contra partida cita as reformas educacionais ocorridas em países que levaram a educação a sério como Dinamarca, Canadá, Suécia, Japão e Coreia.

Ao ser perguntada sobre a situação de coerência da dança/disciplina de artes, no Projeto político pedagógico (PPP), Marília nos informou que é pré-histórico e foi desenvolvido por uma empresa privada (externa) apresentando grandes distorções em relação ao que realmente é produzido, pedagogicamente, em arte-dança. Ainda informou que houve encontros para seu aperfeiçoamento, mas o tempo disponibilizado para as discussões referentes às novas propostas era sempre insuficiente. A professora acredita que vai se aposentar e o PPP do colégio Thales de Azevedo não ficará em concordância com o que é realmente trabalhado pedagogicamente, na instituição.

No período de nossa investigação, o Colégio Estadual Thales de Azevedo não dispunha de coordenadora pedagógica. E, por esse motivo, os gestores não disponibilizaram o documento do referido Projeto para análise.

## 2.5 Corporeidade um relato de dentro para fora

Ao observar os métodos e as práticas-pedagógicas da aula de dança da Prof<sup>a</sup> Marília Curvelo, considerei que eles possibilitavam aos discentes, por meio dos elementos sensoriais sensitivos e da corporeidade, o desenvolvimento de uma performatividade que os habilita, como atores que são, a inscreverem singularidades no tecido social. No entanto, para qualificar ainda mais esse estudo de caso, fez-se necessário escutar as partes envolvidas, já que só é possível avaliar, condizentemente, se os objetivos formativos da proposta pedagógica forem alcançados, e se os atores se percebem como parte desse todo. Nessa linha, Nunes (2008) narra:

Esta sucinta narração de uma nova percepção corporal que fui construindo por intermédio da dança me permite afiançar que ao mudar minha relação com o meu corpo mudei a relação com meu entorno, com o meu mundo. Minhas prioridades se alteram. Essa necessidade de engajamento total de presença, que a dança solicita vai nos liberando da imagem que construímos sobre nós mesmos e da postura com a qual aprendemos a enfrentar o mundo. Afloram emoções recalçadas pelos condicionamentos sociais. Essas dimensões terapêuticas vai nos mostrando que vivemos melhor com o desenvolvimento da própria coordenação, com o emprego adequado da força, com a abertura de espaços internos, com uma respiração mais livre, com a aceitação do próprio corpo do qual não podemos fugir. (NUNES, 2008, p 35)

Clarisse Nunes (2008) é escritora profissional que, tardiamente, encontra na dança o caminho para a reeducação corporal e a recuperação do contato integral com seu corpo. Ela declarou que “recuperar o contato com os meus pés, pernas, coxas e quadris, costas todas essas partes esquecidas de mim, só foi possível por meio da dança” (NUNES, 2008, p.32). Esses aspectos de percepção das contribuições das práticas pedagógicas em dança para a melhoria da qualidade das diversas relações com o corpo e, conseqüentemente, com o mundo, que me interessaram ver nos atores que participavam da aula da Prof<sup>a</sup> Marília Curvelo.

Acreditamos, com base nos autores pontuados ao longo dessa investigação que essa autopercepção da coordenação do próprio corpo em movimento no mundo, é o que podemos chamar de corporeidade complexa.

Ver Quadro 1, a seguir, informações básicas dos alunos que participaram do grupo focal.

**Quadro 1: Relação dos discentes que participaram do grupo focal, por série no ensino médio, sinalizando experiência anteriores com aula de dança**

QUADRO DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO GRUPO FOCAL		
Nome dos discentes	Série	Fizeram aula de dança antes das oficinas
Adrielly Simões de Souza Lima	2º ano	x
Andressa Santana	1º ano	x
Caio Cesar R. Marques	3º ano	–
Celiane de Jesus Trindade	2º ano	x
Eduarda Reis Silva	2º ano	–
Gabriel S. Lemos	1º ano	–
Juliana Moreira da Silva	1º ano	x
Maria Luiza Albergaria	3º ano	x
Mikaela de Souza Lima	2º ano	x
Pedro Gomes Sena	3º ano	–
Stephanie Andrade Nascimento	1º ano	–
Vitor Amazonas P. Maraux	1º ano	–
Wendel Moura Veiga	2º ano	–

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em clima bem descontraído, já que os alunos estavam familiarizados com a minha presença nos espaços de aprendizagem/aulas de dança, solicitamos aos participantes do processo que comentassem sobre as transformações corporais e comportamentais que haviam percebido, como resultado das aulas de dança. Muitos alunos, inicialmente, detiveram-se a relatar sobre a melhoria dos aspectos físicos, do tônus muscular, da flexibilidade, da postura e da necessidade de se movimentar, saindo da condição de sedentários para cidadãos dançantes.

Nestes depoimentos, percebemos que os discentes compreendem que as diversas atividades desenvolvidas nas aulas de dança podem modificar e melhorar os aspectos físicos e funcionais de seus corpos, ampliando a coordenação dos seus movimentos e melhorando a forma de se colocarem no e se apresentarem ao mundo.

Constatamos que os discentes despertaram o que Bertazzo (1998, p.12) denomina de “sensação interna das diferentes partes do corpo”, ou seja, mais um órgão dos sentidos, o aparelho locomotor ou como ele gosta de chamar “órgão do movimento”.

Portanto o significado psicológico para o ato de fazer ginástica deveria ser buscado antes neste “órgão de movimento” em nossa estrutura locomotora, a qual já é, por si própria plena de informações que independem dos dados provenientes dos outros sentidos humanos. Músculos, ossos e pele coordenam-se nessa estrutura para fornecer referências precisas de espaço e tempo. (BERTAZZO, 1998, p12)

Foi de maneira entusiasmada que os relatos dos discentes surgiram, assim como também foram suas participações nas aulas. Fico clara a relação de prazer que eles passaram a obter, ao se movimentarem, de forma consciente e conectada, captando assim, as múltiplas potencialidades dos seus corpos.

Segundo Stephanie Andrade Nascimento (1º ano), as aulas de dança do Thales com a Prof. Marília, além de melhorarem seu desempenho físico, fizeram-na descobrir e entender mais sobre a dança e seus gêneros, como dança moderna, contemporânea entre outras, ampliando sua visão sobre a linguagem da dança.

Por sua vez, Gabriel S. Lemos (1º ano), relatou que com a disciplina de dança aprendeu a expressar melhor suas emoções e seus sentimentos, por meio do movimento corporal, a desenvolver uma desinibição nos trabalhos coletivos com os colegas na dança e em outros espaços de relacionamento. Tudo isso tem melhorado sua comunicação interpessoal e consigo mesmo, já que dança todos os dias. Todos os alunos presentes admitiram/reconhecer avanços nos aspectos citados por Gabriel S. Lemos do (1º ano) que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento do autoconhecimento corporal.

Analisando a fala destes alunos, percebemos que eles acessaram novas formas de apreender e realizar os movimentos e os entendem como fundamentais para a construção de suas ações cotidianas, e, mais que isso, desenvolveram uma inteligência interior capaz de expandir seu espaço de pertencimento, através do domínio e da reconexão coerente com as estruturas de seus corpos.

A estruturação desse movimento fundamental acontece em profundidade, em nossas bases sensoriais, que associadas à nossa mecânica, conferem dimensão e expressão ao gesto. Se vez por outra não retomamos o contato direto com essas bases passamos a conceituar o movimento apenas à frente de nossos olhos, no contexto motivacional em que ele se desenha, sem ativar uma correspondência interior, a “inteligência” a que nos referimos acima. É a partir dessa consciência interna do movimento que poderemos então conceitualizar o espaço exterior e estabelecer relação com ele e com os objetos e seres que nos rodeiam. (BERTAZZO, 1998, p 23)

Esses jovens, com base na perspectiva de Ivaldo Bertazzo (1998), estão descobrindo a inteligência do movimento e passando a explorar, com profundidade, em suas bases

sensoriais, podendo, assim, expressar gestos com dimensões holísticas, ou seja, sem separar e fragmentar o todo.

Caio Cesar R. Marques (3ºano) apontou que uma das motivações principais para escolher fazer dança na escola foi o sedentarismo presente em sua própria residência. Sinalizou que não quer herdar os problemas de saúde de seus pais, provenientes de sua imobilidade física, são diabéticos e hipertensos. Ele não deseja seguir este exemplo. Completou, confessando ser apaixonado por Artes, nos mais diversos gêneros tais como, literatura, teatro, música e pintura. Assim, viu nas aulas de dança a oportunidade de expressar seus sentimentos, por meio de suas características únicas e sabe que cada colega do grupo tem sua própria forma de se expressar e que está na oficina de dança para dançar e expressar seus sentimentos, sobretudo o de felicidade.

A fala de Caio Cesar R. Marques comentada anteriormente, dialoga de forma harmoniosa com as ideias da Profª Maria de Fátima Borges do Sacramento (2008). A pesquisadora acredita na importância do aproveitamento das características próprias dos alunos e das suas individualidades, no processo criativo de suas aulas e da criação coletiva em dança. A autora reconhece as “individualidades nas descobertas dos registros corporais próprios de cada sujeito”, pois compreende que a diversidade de informações e contribuições estéticas-criativas ofertadas pelas distintas corporeidades engrandece, ainda mais, o resultado grupal (SACRAMENTO, 2008, p 51).

Percebemos, nos diversos relatos e declarações feitos, até aqui, uma transformação pessoal na forma de percepção do entorno, ou seja, uma ampliação estética da subjetividade de cada ator, já que os mesmos a nutrem com novos referenciais sensíveis, por meio do corpo, através da dança.

Uma dança que se propõe ao desvelamento cidadão deve considerar a situação sociocultural do sujeito e compreender que a sua história esta escrita em seu corpo e, portanto, suas metas devem seguir a sua libertação no sentido da autonomia. Para tanto compreendi que não se trata de molda-los a nenhum padrão, ao contrario, é preciso promover um movimento que surja do seu impulso interior despertado como uma voz de presença. (SACRAMENTO, 2008, p 51)

Esta sentença pode ser complementada perfeitamente pelas ideias de Clarice Nunes (2008) quando afirma que

[...] dançar é aprofundar o sentimento e conhecimento da vida do corpo retratada por experiências sensoriais, imagéticas, emotivas, impregnadas do saber dos sabores. As sensações não têm necessidade de justificativa ou prova. Elas são como aparecem nem mais nem menos. Nada acrescentam ou retiram. Sensações que

nascem do contato com efeitos ou emanações do sujeitos e objetos as quais dizem respeito. (NUNES, 2008, p 37)

Este aprofundamento da sensibilidade, proposto por Maria de Fátima Borges do Sacramento (2008) e Clarice Nunes (2008), possibilita um maior e melhor gerenciamento do próprio corpo e a percepção da sua existência, já que ele, muitas vezes, é esquecido, quando não apagado. Para a construção de uma identidade ou corporeidade, já que aqui discutimos sobre corpo aberto em formação, é preciso entender que “ninguém existe sem perceber o próprio corpo”, ou seja, sem ao menos, perceber suas configurações mínimas, para poder transitar com ele nas diversas situações (contextos) provocadas pelo movimento da vida. (BERTAZZO, 1998, p 34).

Se nosso corpo constituísse de vários “pedaços”, o movimento é o fator que nos possibilita juntar essas peças e criar unidade. O movimento nada mais é que uma tensão conduzida de um músculo a outro, organizando alavancas ósseas e permitindo a sensação de um braço inteiro, de uma perna inteira e finalmente de um corpo inteiro. É essa síntese motora que nos fornece a confortável sensação de unidade, de identidade. (BERTAZZO, 1998, p 34)

Um dado bastante relevante obtido na conversa com os alunos é que seis deles já haviam passado por experiências anteriores com aulas de dança e outros sete estavam sendo iniciados nas oficinas promovidas pela professora Marília. Dos seis que já haviam feito dança, todos eram do sexo feminino, sendo que cinco delas haviam feito aula de Ballet Clássico e uma delas fizera aula de dança moderna.

Quatro dos relatos sobre a experiência com o ballet enfatizam a forma repetitiva das aulas e o pouco ou nenhum espaço para os alunos se expressarem criativamente. Uma delas narrou que “no início, a aula de ballet era interessante, porque ela a fazia por vontade própria, mas depois, caiu na mesmice, ficando cansativa, muita obrigação por conta das apresentações e dos ensaios rigorosos”.

Outra aluna declarou ter descoberto que tinha problemas no joelho e que sentia muitas dores com o ballet, e, por esse motivo, necessitou abandonar as aulas de ballet. Inevitavelmente, os alunos comentaram os processos desenvolvidos nas aulas de dança com a professora Marília, comparando-as com as aulas de ballet que haviam feito, anteriormente.

No inicio eu gostei do ballet e fui ficando, só que depois eu percebi que eu não queria uma técnica específica, que eu gostava mesmo de uma aula de dança mais diversificada, como as aulas que acontecem aqui no Thales, com espaço para a expressão das minhas ideias e não aquela coisa pronta repetitiva. (Andressa Santana 1º ano)

Em uma sociedade onde os jovens têm acesso às mais diversas formas de expressões artísticas e corporais que emergem dos mais inusitados veículos de comunicação e espaços de convivência, com informações multiculturais, é de se esperar que o anacronismo do ballet clássico não supere as expectativas de alguns destes jovens, já que a rotina enquadrada em repertórios de movimentos de séculos passados não é tão coerente com o contexto contemporâneo. Contexto no qual os gêneros se hibridizam, as formas corporais são cada vez mais desconstruídas e, em certa medida, descolonizadas, as classificações se tornam cada dia menos possíveis e os padrões estéticos mais complexos.

Muitos teóricos da área de dança já discutiram sobre a impertinência do ballet clássico na educação formal, adota linha de raciocínio representada por Isabel Marques (2011), a seguir.

Esta tentativa de resgatar a técnica codificada pelo ballet clássico poderia ser entendida como um eco restaurador de ideias e conceitos outrora valorizados e hoje novamente idealizados a fim de estabilizar o instável, periodicizar o efêmero, regravar o indeterminado unificar o múltiplo. O ensino do ballet clássico como *base* traz consigo resquícios e marcas, valores e significados de uma cultura do século XVIII que acabam sendo incorporados pelo mundo da dança em pleno final de século XX. (p. 15)

Penso, portanto que nos dias de hoje a coreologia merece ser entendida como uma *outra leitura de educação* em dança. Educação esta bem diferente daquela trazida de volta pelo ballet clássico, que, no meu entender se preocupa unicamente em impor (escamoteada pelo vocabulário pedagógico de “ensinar”) aos corpos uma técnica codificada circunscrita por conceitos de tempo, espaço, corpo e arte do século XVIII. (MARQUES, 2011, p. 81)

Ao advertir sobre os problemas do retorno de uma noção técnica de dança com base no ballet clássico, Isabel Marques (2011) nos faz pensar em uma perspectiva de aula de dança mais crítica e diversificada que permite ouvir as vozes dos múltiplos gêneros/modalidade da dança, ortogar liberdade de expressão aos discentes, confrontar e transversalizar o conhecimento de dança com o contexto da sociedade e distinguir, perceber e reconhecer as diversas estruturas históricas que dão bases aos conhecimentos da área de dança. No entendimento da autora, essa abordagem educacional permite que a construção do conhecimento se dê em diversos níveis, “corporal, intelectual; de dentro ou de fora; racional ou intuitivo” (MARQUES, 2011, p.82). Ou seja, nas mesmas bases da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2009).

Perguntados sobre os conhecimentos que consideram mais importantes e que têm melhorado suas diversas relações, os alunos citaram o domínio da lateralidade e o uso do espaço, o exercício da liberdade de expressão, a persistência, determinação e curiosidade para

aprender o novo, compreensão de tempo, espaço, corpo e força (elementos da dança), criatividade e processos de criação, dinâmicas de trabalho em grupo e organização e processos em grupo (trabalho em equipe); respeito às diferenças e ao espaço do outro, diversidade das danças, “questões do corpo” (explorar e conhecer melhor a estrutura corporal, seus limites e potenciais para, com isso, ampliar suas dimensões) e auto conhecimento.

Indagamos aos participantes do grupo focal qual era o nome da dança que estavam aprendendo, eles nos confirmaram o que Marília nos havia dito: “não é uma dança específica, nós aprendemos a nos movimentar, e temos a oportunidade de conhecer diversos gêneros/modalidades de dança como o Jazz, a moderna, a contemporânea, o ballet e a cultura Hip Hop”. Segundo o grupo, eles aprendiam sobre a diversidade encontrada na dança e misturavam os movimentos específicos de cada linguagem com suas próprias propostas de movimento.

Como podemos perceber, alguns dos objetos do conhecimento propostos pela professora Marília Curvelo foram contemplados nas respostas dos alunos. Analisando, atentamente, a rede semântica das informações obtidas pelo grupo focal ficaram claros os sinais da compreensão dos discentes sobre as transformações e contribuições que as aulas/oficina de dança têm provocado nas suas formações.

Segundo Uriel (estagiário) formando da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a proposta de dança desenvolvida por Marília nas aulas, não está pautada na codificação de movimentos dos gêneros/modalidades da dança, mas em extrair, por meio de temas preestabelecidos, movimentos dos próprios corpos dos discentes carregados de vivências e emoções, para que possam criar a própria dança. Para auxiliar neste processo educativo usam a referência de Rudolf Laban (1985) e seus estudos sobre compreensão do movimento e da qualidade do movimento. O estudioso buscava trabalhar em processos que estimulassem o dançarino a expor e expelir, através da dança, a expressão cotidiana, com destaque para “angústias, conflitos, e emoções do homem moderno”, através do domínio do movimento (LABAN apud MARQUES, 2011, p. 80).

“Poderíamos dizer que o valor educativo da dança desdobra-se em dois: primeiro, *um domínio do movimento* do movimento saudável e, segundo, através do realce da harmonia pessoal e social promovido pela observação *exata do esforço* [...]” (LABAN, apud MARQUES 2011 p. 80, grifo da autora).

Sobre a proposta de Rudolf Laban, autor citado por Uriel (estagiário) na entrevista, Isabel Marques (2011) propõe uma atualização, uma adaptação para as noções contemporâneas de mundo e de arte, pois, segundo ela, o autor, em seus estudos, não

observou, já que estava em outro período histórico, as transformações do tempo presente. Por isso, a autora propõe uma complementação na proposta pedagógica de dança-educação, argumentando que existe uma necessidade de associar o aprendizado em dança ao contexto sociocultural, já que este é mister para uma produção que se presta a ser contemporânea. Marques segue argumentando e sugere que,

[...] diante das transformações nos conceitos de tempo e espaço nas últimas décadas e, principalmente, o conceito de arte na contemporaneidade, acredito que a inter-relação entre texto e subtexto da dança, antes, somente implícita no trabalho de Laban, não pode mais ser pensada sem que uma relação explícita entre eles e o contexto sociocultural também seja desvelado. Aquilo que está na própria dança, ou seja, sua relação arte-mundo, não pode mais passar despercebida, ocultada. (MARQUES, 2011, p. 83)

Essa ideia de ancoragem dos elementos da dança para a construção do domínio do movimento sem abstrair o contexto sociocultural é bastante presente na proposta da professora Marília, já que trabalha com base em temáticas contemporâneas para motivar suas aulas e seus processos. Pudemos apreciar discussões de temas como diversidade, tolerância, questões de gênero, conflitos culturais, protagonismo jovem, relações étnico raciais e outros de igual importância.

**Foto 3 - Apresentação de dança dos discentes no Colégio Estadual Thales de Azevedo**



Fonte: Fotografia de Maurício Oliveira

Tivemos a oportunidade de acompanhar alguns dias de processo criativo e ensaios para a montagem do último trabalho do ano letivo de 2015, que teve Uriel como motivador do processo criativo e coreográfico, sob a orientação da professora Marília Curvelo.

O trabalho apresentava cenas coreográficas com movimentos multifacetados sem uma técnica única. Percebemos muita influência da dança de rua e moderna e de movimentos sensuais próprios dos meios midiáticos e da Cultura Pop, que, normalmente, contamina o gosto dos nossos jovens.

No entanto, observamos uma desconstrução bastante pertinente nas diversas narrativas da proposta, um diálogo explícito com os conflitos internos entre tribos e grupos de gêneros que discutiam, usando movimentos inventados ou resgatados de suas próprias culturas corporais, ou melhor dizendo, de suas corporeidades. Temas contemporâneos construíam os textos e subtextos nas diversas cenas coreográficas como: sexualidade, feminismo, homofobia, orgulho gay.

Para o sexto discente, “o trabalho mostra em todas as suas partes a realidade a nossa volta; utilizamos a dança para expressar nossas ideias e combater essas formas de preconceito que é um mal que nos cerca”. Conforme os participantes do Grupo focal, a escolha da própria música *Born this way* da Layd Gaga (Anexo A), foi uma seleção com base política. Eles me informaram que a música é um hino de uma geração pela aceitação de quem você é, um grito por respeito à diversidade e a diferença, abordando temas como religião, liberdade sexual, tolerância étnico- racial e desigualdade social. Realmente, a música transita por todas essas temáticas, em um tom bastante crítico e desafiador.

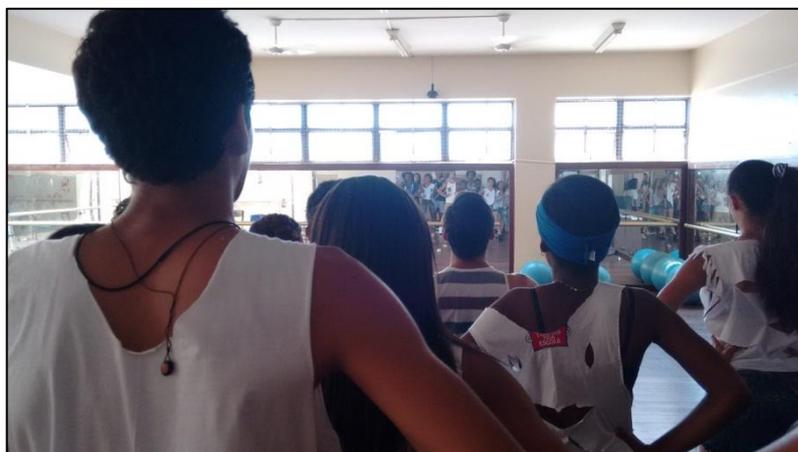
A letra e a melodia da música citada proporcionou textos e subtextos para que os processos criativos pudessem ser fundamentados, gerando, assim, discussões sobre questões relevantes da dinâmica sociocultural que os circundam. Pensar sobre os temas (religiosidade, liberdade sexual, tolerância étnico racial e desigualdade social, autoconhecimento e autoafirmação) apresentados na música *Born this way*, e desenvolver processos criativos de aprendizagem, sob uma perspectiva de dança e corpo, proporciona uma abordagem pedagógica bastante sofisticada e complexa. Essa ancoragem permite que os corpos dialoguem com estruturas reais da vida social, proporcionando uma maior complexidade na formação da corporeidade.

Na visão dos alunos, as aulas de dança significam aprender outra língua, que se expressa a partir dos movimentos do corpo. Organizar o corpo como linguagem simbólica comunicacional é uma das atividades mais complicadas, já que os símbolos e movimentos são translúcidos, ou seja, abertos a múltiplas interpretações que ganham sentido, em contato com a subjetividades dos atores que os experimentam corporalmente e os apreciam Maurice Merleau-Ponty (1999).

A proposta pedagógica da professora Marília Curvelo propõe formar cidadãos por meio da dança, revelando e despertando a curiosidade para o conhecimento dos seus próprios corpos, de forma sensível e profunda, suscitando maior coordenação das estruturas corporais responsáveis pelo movimento e utilização simbólica do corpo, por meio das suas próprias corporeidades. Munidos desses saberes, os discentes serão capazes de produzir conhecimentos, formas e movimentos criativos. Poderão desenvolver a inventividade, por meio das várias mobilizações e estratégias pedagógicas.

De acordo com os discentes de Marília, todas as aulas são um espaço para expressão, e a ideia central da aula é a liberdade para a construção coletiva e participativa. Eles declararam que a proposta os surpreendeu, pois, no início, achavam que estariam fazendo parte de um processo de aula de dança padrão/comum, com formas prontas e um professor coreógrafo ensinando passos e montando trabalhos já consagrados. Mas não, eles foram obrigados a sair de uma postura de conforto, de espera e, por meio do movimento, construir suas próprias formas de dançar, de acordo com suas convicções, intuições e vivências.

**Foto 4 - Uriel orientando os alunos utilizando a estrutura da sala de dança do Thales de Azevedo**



Fonte: Fotografia de Leandro Jesus Oliveira

Chamamos atenção para a declaração de Uriel, quando destacou ter sido premiado por fazer seu estágio supervisionado no colégio Thales de Azevedo, unidade escolar modelo, com excelente estrutura física e uma sala de dança bem equipada. Informou que, anteriormente, havia ido a mais duas escolas com o objetivo de estagiar, mas, segundo ele, foram experiências frustrantes. O estagiário destacou o comprometimento e acolhimento de todos os gestores na sua chegada ao Colégio Thales de Azevedo, o envolvimento, a disponibilidade e o respeito com que os gestores, técnicos e assistentes o trataram. Ressaltou a excelente estrutura

da escola, para uma prática coerente em dança, aspecto, segundo ele, não contemplado nas unidades que visitou anteriormente, na tentativa de desenvolver seu estágio supervisionado.

Em outro depoimento Uriel discorre o cuidado da professora Marília com sua formação. Sobre isso, emocionado afirmou:

O Colégio Thales de Azevedo é premiado por ter uma profissional como a Prof<sup>a</sup> Marília. Sou um privilegiado por ter o acompanhamento dela, realmente me acompanhou, orientando-me para as diversas ações como educador, já que a universidade não nos prepara para dar aula é uma formação bem frágil, se não fosse Marília para me dar suporte, na melhoria dos meus planos de aula “meu Deus” o que seria de minhas aulas [...] (Uriel, 2015)

Observamos que a metodologia adotada por Curvelo gerou em sua turma de dança uma verdadeira sensação de pertencimento. Isso fica explícito na fala de Uriel, pois, todos se sentiam parte importante do processo. Os atores envolvidos frequentaram todas as aulas a que assistimos e anotamos observações; Estavam bastante mobilizados e motivados e a grande motivação que pudemos perceber é que eles tiveram a oportunidade de falar sobre si mesmos e dialogar com conhecimentos novos também apresentados de forma didática simples e acessível, para que todos pudessem participar e despertar o interesse pelo conhecimento da linguagem da dança.

Destacamos o mérito de Marília nesta jornada de luta pela dança na educação Baiana. A Professora investiu e buscou uma formação diferenciada para poder enfrentar os grandes desafios impostos aos professores de dança da rede estadual de ensino da cidade do Salvador. Compreendemos essa busca pela formação como responsável pela coerência de sua proposta pedagógica em dança efetivada na rede pública de ensino, na última etapa da educação básica (ensino médio), contribuindo, assim, para a formação de atores históricos críticos, com competências corporais diversificadas, aptos para se relacionarem com as estruturas complexas de nossa sociedade.

Marília não abandonou sua crença no ballet clássico, mas soube ouvir outras vozes que clamaram por atenção, ampliou, ainda mais, com essa atitude, seus conhecimentos na área da dança. É uma artista inquieta e proativa, uma educadora politicamente formada e coerente, já que, de certa forma, desconstruiu-se e descolonizou-se, por meio das múltiplas perspectivas da sua corporeidade e ação pedagógica na dança.

Essas afirmações ficam mais evidentes nas claras distinções que ela mesma estabelece, quando diferencia seu gosto pessoal, do gosto de seus alunos, sem lhes impor unicamente as suas crenças. Entende seu papel de educadora no ambiente escolar, quando não repete na

escola pública a metodologia historicamente utilizada na escola de ballet clássico, mesmo sendo a técnica na qual ela protagoniza. Na escola propõe processos pedagógicos de emancipação e descobertas, por via do conhecimento dos movimentos e processos criativos e das possibilidades simbólicas de cada um se expressar, através do corpo pela dança, com base nas suas próprias corporeidades.

## ASPECTOS CONCLUSIVOS

Nesta dissertação analisamos e avaliamos como acontece a educação do corpo pela dança, na rede estadual de ensino, na última etapa da educação básica (ensino médio).

A partir do estudo de obras de autores pertinentes ao tema do trabalho, foi possível pensar uma educação da corporeidade no contexto escolar e chegar a um estudo de caso que, como presumíamos, revelaria informações sobre dança e seu potencial na educação da corporeidade complexa.

O lócus da pesquisa de campo foi o Colégio modelo Thales de Azevedo, onde observamos a prática pedagógica da Professora Marília Curvelo nas oficinas de dança realizadas naquela unidade escolar.

Neste estudo de caso, observamos a prática docente e o cenário/contexto da unidade escolar, entrevistamos discentes, diretores, estagiários e a própria professora em destaque. Confrontamos a concepção de ensino/educação pela dança utilizada nas oficinas realizadas pela referida docente, com autores e documentos oficiais nacionais e estaduais, que dão diretrizes a última etapa da educação básica, também conhecida como ensino médio para chegarmos aos nossos aspectos conclusivos.

Contudo, é importante deixar claro que essa pesquisa não teve e nem tem a pretensão de esgotar o tema, nem ao menos de legitimar o caso aqui selecionado como modelo único a ser seguido. Nossa intenção foi possibilitar o registro e a visibilidade de uma das poucas práticas exitosas de educação em dança, que contribui para a formação complexa da corporeidade na rede estadual de ensino na cidade do Salvador e, com isso, colaborar para futuras pesquisas e reflexão sobre educação da corporeidade pela dança.

Devemos acrescentar, ainda, que, ao legitimar um único modelo pedagógico e metodológico criativo, estaríamos desperdiçando os elementos mais preciosos da área de artes que são a inventividade, a intuição, a individualidade e as referências pessoais de caráter biopsicossocial. Ao adotar apenas um modelo técnico pedagógico de aula de dança, também estaríamos impondo um método técnico que desconsidera as múltiplas informações próprias da história e da corporeidade dos atores, enquadrando-os em uma estrutura rígida de aula incoerente com as dinâmicas socioculturais contemporâneas e as perspectivas descolonizadoras da educação. Entendemos que legitimar um único modelo de aula de dança seria propor uma nova forma de colonização.

Diante dos estudos desenvolvidos sobre o ensino de dança na rede oficial do ensino médio, compreendemos que o ensino de dança desenvolvido de forma crítica e com

profissionais bem formados e qualificados é possível contribuir significativamente para a formação das identidades dos atores sociais, assim como para a construção e ampliação dos códigos corporais, e expressões advindos da corporeidade individual. Uma forma de ser e estar no mundo, rica de singularidades e informações se manifesta via movimentos corporais coordenados/conscientes, apreendidos pela reeducação corporal que tem como propósito reintegrar a percepção e a conectividade dos atores aos seus próprios corpos. Ivaldo Bertazzo (1998) nos traz relevante contribuição a este respeito.

Não podemos esperar que em nosso cotidiano, pelas inúmeras motivações nele implicadas, acionemos naturalmente a pura percepção do gesto. Seria muito bom que nos esvaziássemos de quaisquer determinações durante nossas caminhadas, passando a perceber, apenas a ação de nosso aparelho locomotor. Porém é impossível que ocorra antes de termos passado pelo aprendizado do exercício. Somente a partir desse patamar o movimento começa a revelar sua identidade. Poucos desenvolvem naturalmente essa percepção, e, e para os comuns dos mortais os momentos de plenitude do movimento são raros. (BERTAZZO, 1998, p. 26)

Por outro lado, podemos afirmar com bases nos estudos aqui já apresentados de Isabel Marques (2009, 2011), Marília Nascimento Curvelo (2013), Alexandre José Molina (2008), que a formação da corporeidade por via da dança não é e, historicamente, não foi prioridade para a Educação nacional (MEC) e para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A falta de fiscalização das Leis e diretrizes exigidas pela LDB, documento oficial referência para as políticas públicas educacionais no país, caracteriza um total desrespeito com a área de Artes e suas linguagens diversificadas, especificamente, com a dança e seus profissionais.

Além disso, o paradoxal desconhecimento por parte de nossos gestores, sobre as transformações legais advindas das conquistas dos movimentos organizados na área de arte como: Associações Regionais, Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Brasileira dos Pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE) , esta última responsável, também, pela representação política da dança. Não reconhecer as transformações oriundas dos debates é uma afronta aos princípios legais e ao desenvolvimento dos pilares da educação nacional, na medida em que eles preveem uma formação estética complexa por meio da linguagem da dança. Paradoxo porque, o próprio documento referencial produzido pela SEC, em 2015, denominado Orientações curriculares para o ensino médio, reza sobre o respeito à diversidade das linguagens artísticas e os conhecimentos específicos de cada área. Mas, isso não acontece na prática cotidiana, visto

que as escolas não dispõem de profissionais licenciados nas diversas linguagens previstas em Lei (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais

A Secretaria de Educação da Bahia compreende o ensino de **Arte** no EM, em consonância com o disposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando estabelece no artigo 26, parágrafo 2º que ‘O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.’ (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). Compreende também a Arte como um componente curricular que engendra diferentes linguagens, (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, entre outras), autônomas entre si, mas com contornos epistemológicos flexíveis a diálogos entre elas, bem como com outros componentes curriculares. Desse modo, reconhece-se a Arte, no âmbito do currículo escolar, como parte do conhecimento socialmente construído e, assim, preconiza-se que os estudantes encontrem na escola experiências em Arte, em sua diversidade de linguagens, processos e configurações com vistas à formação de um cidadão criativo, crítico e propositivo. (BAHIA, 2012, p. 55, 56)

Infelizmente, o que o texto oficial apresenta está longe de ser a realidade. O que realmente acontece é a subutilização dos profissionais advindos das escolas de Artes (música, dança, teatro, e belas artes), aprovados em concursos e que são encaminhados para as diversas unidades escolares para lecionarem a disciplina de Artes, muitas delas sem estruturas mínimas para o desenvolvimento de um processo educacional coerente com as dinâmicas pedagógicas contemporâneas e significativas nas linguagens específicas em que são formados. Com isso, são *empurrados* para salas de aulas comuns, quase sempre sem nenhum recurso específico para suas práticas pedagógicas, para improvisarem e protagonizarem verdadeiros “milagres”.

Devido a esse contexto de completa falta de ações, de implementação e desatualização das políticas públicas estaduais, apareceu números desastrosos de práticas efetivas de dança com acompanhamento especializado na rede estadual de ensino médio, dos 411 professores efetivos da área de Artes, e apenas 5 deles lecionam dança em Salvador nas escolas de ensino médio, de um universo de 129 escolas desta modalidade de educação. Destes cinco, apenas uma escola tem a aula de dança na matriz curricular da disciplina Artes; as outras 4 desenvolvem atividades no contra turno em forma de oficina. Uma representação trágica, se consideramos que a dança é uma expressão universal da humanidade.

Com essa realidade, é desperdiçada a oportunidade de ampliação dos conhecimentos e da corporeidade dos nossos jovens, a partir de uma pedagogia do movimento orientado que potencializaria a formação sensível e integral de nossos discentes, educação essa que tanto se teoriza, em livros e leis, como fundamental para a educação contemporânea e do futuro, mas que está distante de se realizar de forma significativa na rede estadual de ensino da Bahia, já que vigora uma visão anacrônica, dicotômica, tecnicista, economicista, com bases na

pedagogia moderna e que, ainda determinam as diretrizes da educação pública de ensino médio da Bahia.

Lúcia Fernandes Lobato (2007, p.3) nesta mesma direção, diz que, “é a educação do corpo fundamental para reconciliar e capacitar o viver complexo, pois ele é o depositário de diferentes subjetividades e histórias de vida” e é essa preparação de uma corporeidade complexa que é negada aos nossos jovens, quando não se explora e aproveita, na rede estadual de ensino, a educação da corporeidade, através da dança.

É mister uma transformação no perfil de nossos gestores da educação, porque, há que se considerar a necessidade de secretários, coordenadores e técnicos qualificados para interpretar e compreender as especificidades de cada área do conhecimento, para oportunizar o desenvolvimento pedagógico com equidade, sem hierarquizar os saberes e as disciplinas. Nossa legislação é bastante desenvolvida e traz perspectivas transformadoras, mas as Leis são muito mal aplicadas, quando não ignoradas, pelo poder público. A depreciação da carreira docente em dança nas escolas públicas é um problema político-sociocultural. Político, porque a estrutura de gestão da SEC não demonstra vontade política para legitimar, na prática, as aulas de dança, já que não entendem a necessidade e importância da dança na escola, e, com isso, acreditam que investir na formação sensível dos atores não é importante, mas desperdício de recursos público.

Pela legislação atual, as escolas deveriam ofertar a disciplina de arte nas diversas modalidades dança, teatro, música, e artes visuais, contudo as escolas estaduais, normalmente, dispõem de apenas um profissional da área de Artes formado em uma linguagem específica, a não ser quando a unidade escolar apresenta muitas turmas que extrapolam a carga horária máxima deste único professor, criando uma necessidade matemática. Com isso, aumenta-se o número de professores, sendo que a relação do número de professor nas unidades escolares está relacionado à sua carga horária na matriz curricular. Mas, isso não garante a diversidade de linguagens nas unidades escolares, pois não é uma preocupação da SEC. Como a maioria do quadro de professores tem formação em artes plásticas, é muito provável que muitas escolas tenham professores desta linguagem.

Essa mentalidade não se apoia na diversidade das experiências sensíveis que a escola necessita ofertar para a formação dos discentes, mas sim na retenção máxima de custo no quadro de professores por unidade escolar. O quantitativo de professores nas unidades escolares do Estado deveria ser compreendido como investimento, não como custo. Entretanto, a mentalidade economicista que domina as estruturas da gestão educacional e de grande parte da população não diferencia custos/gastos de investimentos na formação

simbólica dos seus cidadãos, Pertencemos a um sistema com base capitalista que influencia nossa forma de pensar e perceber os objetivos do processo de educação.

Aulas diversificadas, em diversas linguagens artísticas nas unidades escolares do Estado, requerem mais investimentos na contratação de professores e nas estruturas físicas que, normalmente, não dispõem de salas equipadas para as atividades corporais, lúdicas e musicais específicas. Ou melhor dizendo, uma verdadeira reforma nos pilares modernos da educação economicista e tecnicista para uma educação centrada na real formação integral que nossas legislações contemplam, pautadas no desenvolvimento das faculdades sensíveis dos atores, da ampliação sociocultural, contribuindo para uma formação sensível-crítica-histórico, que ajudem os alunos a perceber as transformações, as construções e as manutenções de conhecimentos, comportamentos, hábitos e valores.

Um exemplo que contempla o que está solicitado na LDB e nos PCNs é o do Instituto Federal da Bahia, campus Salvador, que dispõe de profissionais efetivos das quatro linguagens na instituição. Os discentes deste campus têm acesso, no decorrer do ano letivo, às quatro linguagens em artes (música, dança, teatro, artes visuais), os docentes de cada área ficam responsáveis, cada um, por uma das unidades e, no turno oposto, são ofertadas oficinas optativas para toda a comunidade. Essas informações podem ser conferidas na página da Coordenação de Artes do Campus Salvador.

A página ainda divulga sua equipe de professores de Artes com nomes e linguagens específicas, o campus conta com 8 professores efetivos de Artes, sendo dois de Dança, dois de Teatro, um de Música e três de Artes Visuais. Este projeto integrado, certamente, vai possibilitar uma formação muito mais complexa e diversificada no campo sensível, que aprofunda os conhecimentos da área de artes com docentes especializados em cada linguagem, podendo abordar conhecimentos significativos e ainda transversalizar conteúdos de cada linguagem em projetos interdisciplinares e discutir, de forma planejada e integral, a disciplina artes.

Este modelo previsto em lei, infelizmente, não é respeitado em todas as unidades escolares, o que, normalmente encontramos é um único professor de artes nas unidades escolares dialogando com suas próprias convicções artísticas, sem nenhuma estrutura pedagógica básica, coerente e física.

Os conteúdos das disciplinas de artes cênicas que têm como elemento principal o corpo, se trabalhados com base na construção da autonomia, consciência corporal, autopercepção, autoreconhecimento, reorganização corporal e processos criativos, poderão contribuir para o desenvolvimento e a compreensão de uma corporeidade complexa, resultado

das iniciativas pedagógicas sensíveis que buscam no corpo elementos/conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Desta forma, a corporeidade, à luz do pensamento complexo, permite compreendermos o ser humano como ser complexo, estando todas as qualidades e dimensões pertencentes ao humano enraizadas em seu corpo. É através do corpo que podemos identificar a individualidade, a existência e o Ser, os quais remetem à organização. (JOÃO; BRITO, 2004, p. 04)

As dimensões que as disciplinas de artes, em destaque a dança, trabalham nos seus atores, visam a desenvolver os aspectos estéticos, culturais, sociais, afetivos, psicomotor, comunicacionais e simbólicos. São dimensões próximas e pertencentes a uma mesma rede semânticas das dimensões atribuídas a corporeidade por Renato Bastos João e Marcelo de Brito (2004), que dizem:

Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instintopulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-históricocultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade. É neste sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto em nível individual quanto em nível social. (JOÃO; BRITO, 2004, p. 04)

Essas dimensões apontadas pelos autores encontram lugar privilegiado nas artes corporais, se trabalhadas por profissionais qualificados, podem desenvolver por meio dos seus objetos do conhecimento, as dimensões próprias da corporeidade. Por outro lado, essas dimensões estão também diretamente associadas aos conteúdos pré-estabelecidos pelos diversos documentos oficiais que fazem o seguinte recorte de abrangência: o primeiro aborda, de forma geral, as diversas e possíveis organizações humanas em códigos, símbolos, estéticas e elementos que compõem os conjuntos sensoriais de ideias nas diferentes linguagens (corporal, sonora, visual e verbal), em diversos contextos e como o professor pode articular esses conhecimentos. O segundo delimita e faz menção ao universo específico da arte, destacando a particularidade na construção da narrativa sobre o mundo, distinguindo-se das outras formas de narrativa que produzem conhecimento sobre o mundo.

Nos aspectos conceituais do primeiro vetor, o texto orienta uma abordagem integral sobre as linguagens e suas diferentes formas de expressão e comunicação, contemplando aspectos sociais e culturais de caráter interdisciplinar, historicamente construídos pelos seres humanos. É importante pensar que essas construções sociais e culturais se dão através da ação

do corpo com as diversas relações da vida cotidiana que, na sua particularidade, é interdisciplinar, exigindo uma abordagem complexa na formação de nossos discentes.

A arte difere das outras formas de conhecimento produzido sobre o mundo, porque apresenta narrativas baseadas na perspectiva estética e simbólica, por meio da organização de símbolos e elementos próprios. Esta organização consciente, inventiva e criativa do artista/produzidor de arte, aprofundada em experiências socioculturais, é o que em arte denominamos conjunto sensorial de ideias, e é por meio dele que o artista expressa suas sensações, sentimentos, ideias e pensamentos. São essas particulares informações e narrativas próprias da arte que também precisam ser desenvolvidas na disciplina de artes, para um melhor preparo dos atores sociais nas suas diversas produções/criações e apreciações artísticas.

A dança na educação é importante por colaborar de forma eficiente para o desenvolvimento da consciência corporal com base nos conhecimentos da educação somática que é “entendida como atividade em que o corpo é trabalhado de modo que integre todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico, etc.” (BAHIA, 2006, p. 175). A proposta da educação somática absorvida pela dança na educação contribui diretamente para melhor desenvolvimento e aproveitamento da corporeidade, pois articula conhecimentos importantes para integrar o corpo nas suas diversas facetas, colaborando para a construção da autoimagem, autopercepção e do autoconhecimento, faculdades importantes para se atuar de forma humana, sensível, crítica e proativa na sociedade, através de escolhas coerentes.

Mesmo com todas as produções de conhecimentos que legitimam a importância da dança na escola e suas contribuições para a formação integral do cidadão; porém, o que vemos hoje é a tentativa de exclusão das iniciativas que se aproximam das orientações dadas pelas diretrizes e legislações da área de artes na educação.

Percebemos que uma cultura de senso comum construída por correntes racionalistas e tecnicistas desconsideram as contribuições da disciplina de arte, colocando-a como secundária e, muitas das vezes, desnecessária para a formação de nossos atores.

No decorrer desta pesquisa, acompanhamos o trabalho da professora Marília Nascimento Curvelo, uma profissional altamente qualificada, que desenvolve, desde 1997, um trabalho importante de dança-educação, no Colégio Estadual Thales de Azevedo (Ensino Médio). Um trabalho que mobiliza, encanta e ressignifica toda a unidade escolar, contemplando seus diferentes públicos. A perspectiva pedagógica da professora toma como base princípios educacionais contemporâneos, e propõe uma metodologia de ensino ancorada na alteridade e no respeito ao conhecimento prévio dos atores, considerando seus

movimentos, experiências, estruturas físicas e emocionais. Fica evidente, em seu relato e nas aulas práticas de dança, uma preocupação com a formação da diversidade cultural dos alunos, o que pode ser observado nas diversas referências utilizadas para compor a estrutura de suas aulas.

A professora se apropria de uma metodologia que não submete os atores a um modelo/sistema pré-definido de dança, muito pelo contrário, as forças que mobilizam as aulas de dança na sua oficina advêm das histórias de vida dos diferentes atores, o que lhe permite conhecer, a fundo, cada um dos integrantes, podendo orientá-los de forma específica para o desenvolvimento estético, físico, e emocional. Essa prática se aproxima dos estudos desenvolvidos por vários autores que tomam como base a ideia do Cidadão Dançante/Cidadão Corpo de Ivaldo Bertazzo (1998) e como no caso de Maria de Fátima Borges do Sacramento (2008) que reforça a coerência desta proposta pedagógica aberta:

Deve contemplar as experiências pessoais e as heranças genéticas e culturais. O trabalho corporal deve buscar uma metodologia básica para que o sujeito saia de estado de retração seguindo para presença corporal. Essa dança então, não admite esquemas corporais fechados, nem se utiliza de um único formato técnico ou estético para determinar a ação corporal. Ele será sempre a proposta de um sistema aberto que abrace toda a perspectiva que sirva de base para uma ação de reorganização corporal que respeite as várias construções de individualidades. (SACRAMENTO, 2008, p. 75)

È exatamente esta abertura sensível da metodologia pedagógica descrita por Maria de Fátima Borges do Sacramento (2008) que percebemos na prática de Marília Nascimento Curvelo. A docente não impõe formas pré-estabelecidas, mas mobiliza sua turma a protagonizar, tratando os alunos como criadores e atores inseridos em contextos socioculturais diversificados. Esta forma aberta de orientar o corpo para um movimento consciente e integrado ancorado nas diversas vivências é o que propicia uma construção significativa da corporeidade complexa, pois lidar com um espaço educativo assumindo a diversidade, o multicultural, o imprevisível, o jogo, o improvisado, a não linearidade e o intuitivo desenvolve a percepção multidimensional e as múltiplas competências corporais em todos os envolvidos no processo.

A prática de Marília Nascimento Curvelo também converge para a proposta pluricultural de dança-arte-educação de Inaicyrá Falcão dos Santos (2006) e a descolonizadora de Renata de Lima Silva (2012). As autoras acreditam na contribuição de formas não hegemônicas em dança para a construção de outras epistemologias para uma educação corporal descolonizada; assim, “dessa maneira, podemos retirar os referencias

técnicos, formais e poéticos de execução e criação da dança de outras fontes, e não apenas de modelos tidos como oficiais no universo da dança cênica.” (SILVA, 2012, p. 2). Identificamos, na prática da Prof<sup>a</sup>. Marília um grande potencial docente para a formação complexa da corporeidade.

Os resultados observados e obtidos na pesquisa demonstraram uma mudança de comportamento e o autoreconhecimento dos discentes participantes, bastante significativa. Estes resultados são fruto da coerência dos referenciais metodológicos escolhidos, pela pertinência das mediações e orientações e pelo envolvimento afetivo baseado na alteridade. Outro elemento muito importante para o bom desenvolvimento da proposta pedagógica é a ótima estrutura física do Colégio Thales de Azevedo, que possui uma sala de dança equipada com os aparatos tecnológicos necessários para uma prática coerente em dança.

Este Colégio reúne o equilíbrio entre um espaço tecnicamente adequado e uma profissional altamente qualificada. Isto a meu ver, é uma combinação indispensável para a efetivação de uma prática contemporânea em dança que garanta o envolvimento e a aprendizagem significativa dos discentes. Os espaços apropriados para as aulas de dança potencializam a prática do docente, pois permitem uma abordagem significativa, criando uma real dimensão para as aulas de dança, longe do improvisado e do simulacro precário que limita as práticas pedagógicas relevantes em dança.

Destacamos no estudo de caso sobre a dança no Colégio Thales de Azevedo

- a) a ótima estrutura física bem equipada para o desenvolvimento coerente de aulas de dança. Uma sala de dança espelhada, com ampla dimensão, equipamento de sonorização, e acessórios para alongamento, ginástica e pilates, ou seja, um espaço específico para a atividade corporal.
- b) a organização da gestão e seu total apoio à oficina de dança.
- c) a excelente qualificação acadêmica da docente, com diversas formações continuadas na área de dança e em outras áreas. Ampla experiência artística na área de dança;
- d) Perspectiva pedagógica complexa ancorada em fundamentos pedagógicos contemporâneos. Desenvolvimento de práticas multiculturais, interculturais, pluriculturais, com experiências multissensoriais com base em processos criativos;
- e) Respeito às experiências prévias dos discentes e aproveitamento das suas corporeidades e visão de mundo. Discente como protagonista do processo de criação em dança e responsável pela ampliação da sua consciência corporal, autopercepção e autoimagem.

Todavia, para a Secretaria de Educação este trabalho não parece ter relevância alguma, já que a oficina de dança orientada por Marília Curvelo é invisível para seus gestores. Tal afirmação se confirma na ausência de dados que diferenciam as linguagens e os profissionais de cada linguagem, na medida que, tanto a linguagem quanto os profissionais são identificados no sistema da SEC como: professor de Artes e disciplina de Artes.

Marília, nos últimos seis anos, vem sofrendo sanções que limitam sua prática docente. Foi proibida pela SEC de continuar com suas oficinas de dança, sob a alegação de não pode complementar sua carga horária. A escola empreendeu uma briga política em conjunto com o diretor da escola José Roque, em prol da continuidade das oficinas de dança que corresponde a 10h aulas. Mas, neste ano de 2016, a SEC conseguiu destruir uma das poucas iniciativas significativas e qualificadas de dança no ensino médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Prof<sup>a</sup> Marília encontra-se impedida pela SEC de continuar as oficinas de dança no Colégio Thales de Azevedo. A Secretaria de Educação alega que a professora não pode complementar sua carga horária semanal com as 10h de oficina de dança, pois tem que cumprir toda carga horária na estrutura convencional de educação.

A turma que constitui o corpus investigado neste trabalho foi a última da referida unidade escolar a fazer parte das oficinas de dança.

A extinção desta atividade demonstra o quanto é insensível e ultrapassada a visão pedagógica da SEC, pois adota um modelo educacional rígido, que não permite espaços para formas educativas com atividades mais abertas com uma lógica educacional não linear, com novas perspectivas formativas. A gestão está presa a um modelo rígido e ultrapassado de educação, sobretudo, no que diz respeito à educação pela arte, que tem suas especificidades.

Se quisermos nos aproximar de uma educação significativa em dança que respeite as especificidades da disciplina e sua importância para a construção da corporeidade, através de práticas que reintegram os atores ao seu próprio corpo de forma consciente e orientada, será necessária uma revolução que desconstrua os modelos modernos que ainda edificam nossa educação. Precisamos subverter a lógica imposta, na perspectiva teorizada por Isabel Marques (2011), Sodré Muniz (2012), e considerar as práticas educativas coerentes que se fundamentam em propostas de construção do conhecimento horizontais.

O oposta dessa forçada transmissão vertical é, para ele, o que se pratica nos programas de ensino mais desenvolvidos, com currículos fluidos e interativos em que se incita o estudante a ir *atrás* da informação, exercitando sua própria interpretação no exame da realidade sob prismas diversos. (SODRÉ, 2012, p.233-234)

Provocar a curiosidade do estudante passa pelo desenvolvimento sensível das capacidades sensoriais, que ocorrem pelo autoconhecimento das habilidades corporais, e é nesta linha de educação ancorada em currículos flexíveis e conectados com a realidade, que é possível efetivar uma revolução educacional que considere a formação integral dos nossos cidadãos e não uma formação fragmentada, meramente técnica, para servir às demandas do mercado global. As práticas da professora Marília são desenvolvidas nesta direção.

O que os estudos contemporâneos em dança propõem, e com os quais corroboro por acreditar serem o caminho para uma formação integral, sensível e complexa, é uma educação pautada na aproximação do discente com acontecimentos e dinâmicas diversas da sociedade contemporânea, para que ele possa refletir e pensar seu lugar, enquanto corpo que se movimenta cotidianamente no mundo sensível, sendo ele mesmo o maior responsável pela construção de suas identidades e sua corporeidade. Conforme explicita Isabel Marques (2011):

Em suma proponho que a educação *em* dança e a educação *através* da dança não seja necessariamente excludente, como sugere vários autores e teóricos contemporâneos para o ensino de Arte. Ao contrario, tendo perlaborado a educação *em* dança, a educação através dela assume outro sentido e significado; pode propiciar uma relação não hierárquica entre subtexto, texto da dança e como veremos a seguir, também entre seus contextos, a educação e a sociedade. (MARQUES, 2011, p. 84)

Historicamente, eram raras as pesquisas produzidas na área de dança com a perspectiva descolonizadora, pluri e multi cultural. Contudo, nas últimas décadas, pesquisadores da área de dança, produziram conhecimento relevantes que aponta/ para a riqueza das contribuições das práticas espetaculares advindas das diversas culturas, que se manifestam, através do corpo via corporeidade, possibilitando a aproximação dos educadores desses saberes tradicionais que foram alijados do processo civilizatório do corpo, por meio da educação. Trabalhos de pesquisa como os de: Inaicyrá Falcão dos Santos (2002), Lucia Fernandes Lobato (2008), Isabel Marques (2009, 2011) Maria de Fátima Borges do Sacramento (2008), entre outros, desenvolvidos nas mais distintas instituições de educação superior do país, são de grande importância para a desconstrução das formas rígidas que se impõem nas práticas pedagógicas de dança no país.

A professora Marília Nascimento Curvelo, mesmo advinda de uma formação inicial tecnicista ofertada por grupos de dança com propostas mais lineares e totalitárias como são quase todas as escolas de ballet clássico, soube ampliar seu capital simbólico, rompeu com as suas estruturas anteriormente, permitindo-se conhecer outra possibilidade de fazer-pensar-

dança: uma perspectiva mais relativista e humana. Estudou e construiu conhecimentos inerentes ao universo da dança na educação e reconstruiu e ressignificou para o ambiente escolar sua forma de ensinar dança pautada nos fundamentos contemporâneos em dança.

Pensar educação pela dança, contemporaneamente significa integrar mente e corpo e desenvolver nos discentes/atores sociais uma consciência corporal que estimule a criatividade do gesto, o autoconhecimento, a autopercepção, assim como melhora as relações interpessoais e intergrupais. Trata-se de uma construção de conhecimento ancorada em práticas interculturais, multiculturais em dança que possibilitam a ampliação e a relação descolonizada com diversas formas culturais de pensar-saber-dança, em períodos históricos distintos e em culturas distintas.

Mas, educar em dança também é despertar a sensibilidade dos seres humanos e o potencial estético, para que eles possam ampliar sua percepção do mundo e se entender como corpo que apreende e experimenta, constrói significação e ressignificação com o mundo, como corpo que se conecta por meio das dimensões física, emocional-afetiva, mental-espiritual, sócio-histórico-culturais, dimensões próprias da corporeidade que se comunica com o mundo e com o outro que compõe esse mundo por via do seu corpo; é compreender que somos, primeiramente, corpo.

Urge entender a necessidade de educar os jovens atores sociais por meio da dança, ressignificando a compreensão do corpo como via privilegiada da corporeidade e das diversas relações sensíveis com o mundo, que é naturalmente sensível como os próprios seres humanos. E assim, implementar antigos e novos conhecimentos em dança é imprescindível para subsidiar as diversas relações a que o corpo será submetido durante seu trajeto de vida. Nesse contexto, a escola deveria ser um dos espaços mais apropriados para democratizar o desenvolvimento das múltiplas dimensões da corporeidade, por meio dos objetos do conhecimento da dança reconhecidos por nossos teóricos e contemplados nos documentos legais que regem o ensino da dança nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única**. Youtube, 19 de maio 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58> > Acesso em: 01 jul. 2016.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Coletânea de legislação da educação básica**. Maria Helena Silveira Alves (Org.). 2. ed. atual. Salvador: A Secretaria Estadual da Educação, 2011. Disponível em: <[http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/livro\\_coletania\\_com\\_capa.pdf](http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/livro_coletania_com_capa.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.330, de 15 de setembro de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. Salvador: MPBA, 2006. Disponível em:<[http://portalantigo.mpba.mp.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei\\_n\\_10\\_330\\_2006\\_\(Plano\\_Estadual\\_de\\_Educacao\).pdf](http://portalantigo.mpba.mp.br/atuacao/ceduc/materialapoio/legislacao/Estadual/Lei_n_10_330_2006_(Plano_Estadual_de_Educacao).pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.128/2010**. Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Salvador: Secretaria de Educação, 2010. Disponível em: <[http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA\\_N\\_\\_1.128\\_de\\_janeiro\\_de\\_2010.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA_N__1.128_de_janeiro_de_2010.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC – BA**. Salvador: SEC, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Salvador: SEE, 2015. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/produtovpartepretextuais27022015-3.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Maria Raquel Barbosa; MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n.1, p. 24-34, 2011.
- BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Humanitas).
- BIZ, Osvaldo. Mídia, Educação e Cidadania. In: OLIVEIRA, Olívia de Matos; PESCE, Lucila. **Educação e cultura midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 19-46.
- BONACELLI, Maria Cecília Lieth Machado. **A natação no deslizar aquático da corporeidade**. 2004. 165 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.
- BRASIL. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)> Acesso em 24 jan. 2016

\_\_\_\_\_.Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>Acesso em: 13 dez. 2014.

\_\_\_\_\_.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1998.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Semtec/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02 de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p.20. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_3001\\_2012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_3001_2012.pdf)> Acesso em: 13 dez. 2014.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Semtec/MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2016.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **PCN+**: Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf> > Acesso em: 14 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>Acesso em: 03 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS 2009. Brasília, DF: Ministério da Fazenda, 2010. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/bancodeslides/ie%202010%2009%2014%20-%20pnad%202009.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e educação em movimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAZÉ, Ana Flávia Jesus Oliveira. O ensino da dança na rede pública municipal de Salvador/BA. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA COMITÊ DANÇA EM MEDIAÇÕES EDUCACIONAIS, 3., 2014. Salvador. **Anais**...Salvador: CNP, 2014.

COSTA, Vani Maria de Melo. Corpo e história. *Ecos Revista, Pelotas*, v. 10, p. 245-258, jul. 2011.

- CURVELO, Marília Nascimento. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. 2013. 2010f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2013.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.
- GÓIS, Ana Angélica Freitas; MOREIRA, Wagner Wey. Corporeidade e dança. **UNOPAR Científica Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 5/6, n. 1, p. 49-55, out. 2003/2004.
- GAGA, Lady. **Born this way**. [S. l.]: Vagalume, 2016. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/lady-gaga/born-this-way-traducao.html>> Acesso em: 13 dez. 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.18, n.3, p.263-272, jul./set. 2004.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOBATO, Lúcia Fernandes. Pecado Capital. **Revistas Dialogos Possíveis**, Salvador, ano, 6 n.1, jan./jun. 2007
- \_\_\_\_\_. Potências da dança para uma corpo-bio-grafia. In: Encontro NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA EM DANÇA, 2., 2009a. Salvador. **Diálogo e dinâmicas Encontro dos Grupos de Pesquisa em Dança**. Salvador: ENGRUPEDança 2009.
- \_\_\_\_\_. Brasil, qual é a sua cara? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2009b. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABRACE, 2009. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/vcongresso/resumospesquisadanca.html>> Acesso em: 13 dez. 2014.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: Edufba, 2010.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Bahia, a Roma Negra: estratégia comunitárias e educação pluricultural. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.13,n. 9, p. 45-62, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obá Nijô**: o rei que dança pela liberdade. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. Tradução de Aluísio Ramos Trinta. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paul: Cortez, 2007.

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

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. In: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia. (Org.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo**: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: SEDUC/GO, 2011.

\_\_\_\_\_. A formação de artistas-docentes em dança: espaços de incerteza e de ação compartilhada e política. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6. 2010. Salvador. **Anais ...** Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.

MENGER, P. Arte como profissão e trabalho: e a sociologia das artes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 67, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MONTENEGRO, Eduardo Luiz Lopes. Imaginário e atividade física escolar: algumas reflexões acerca do sentido de professor de educação física. In: MONTENEGRO, Eduardo Luiz Lopes; RETONDAR, Jeferson José Moebus; MONTENEGRO, Patrícia Ayres. (Org.). **Imaginário e representações sociais**: corpo, educação física, cultura e sociedade. Maceio: Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2007. p. 133-169.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: PUC-SP, 1997. Disponível em:  
<[http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf)> Acesso em: 25 jun. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Agenciamento do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, v.12, n.16, p.53-68, mar.2001.

NUNES, Clarice. **Consciência do movimento**: a educação pelo corpo... dança, terapia e educação: caminhos cruzados. São Paulo Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **Dança afro: sincretismo de movimentos**. Salvador: UFBA, 1992.

ROYAL ACADEMY OF DANCE. Bem-vindo ao Royal Academy of Dance. [S. l.]: RoyalAcademy, 2008. Disponível em: < <http://www.royalacademyofdance.com.br/>> Acesso em: 25 jun. 2016.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana, antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SACRAMENTO, Maria de Fátima Borges do. A natureza do espetáculo revelador do cidadão dançante: uma experiência de educação com a dança na Fundação Cidade Mãe. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia Salvador, 2008.

SANT'ANNA, Denise. *É possível realizar uma história do corpo?*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, SP, 2006.

SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. 19. ed. Rio de Janeiro-RJ: Record, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

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

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Renata de Lima. **A potência artística do corpo na capoeira Angola**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: < [http://gongo.nics.unicamp.br/revista\\_digital/index.php/lume/article/download/125/124](http://gongo.nics.unicamp.br/revista_digital/index.php/lume/article/download/125/124)> Acesso em: 03 jul. 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. (Org.) **Corpo e história**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, SP, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O social irradiado: violência urbana, neogrotesco e mídia**. São Paulo-SP: Cortez, 1992.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas-SP: Papirus, 2006. (Coleção Ágere).

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez, 2009b. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/current>> Acesso em: 25 out. 2010.

VIEIRA, Alba Pedreira. Processos criativos em dança: uso de estratégias e propostas variadas na composição. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES DE DANÇA, 2., 2012. Viçosa. **Anais...**Viçosa: ANDA, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/3-2012-3.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2016.



**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos**

**APÊNDICE A - Termo de consentimento: Diretor**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor (a) da Unidade Escolar \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador Mauricio Jesus Oliveira do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade, a ter acesso às instalações desta Unidade Escolar, para acessar as aulas de dança da Professora Marília Nascimento Curvelo, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada Corporeidade pela Dança: o Caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo, sob a orientação do Prof. Dr. Adalberto Santos (Pós-Cultura - UFBA).

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
*Diretor (a)*



Ministério da Educação  
Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos

## Termo de consentimento: Vice-Diretor

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, Vice-Diretora da Unidade Escolar \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador Mauricio Jesus Oliveira do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade, a ter acesso às instalações desta Unidade Escolar, para acessar as aulas de dança da Professora Marília Nascimento Curvelo, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada Corporeidade pela Dança: o Caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo, sob a orientação do Prof. Dr. Adalberto Santos (Pós-Cultura - UFBA).

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
*Vice-Diretora*



**APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada: diretores**

**Roteiro de entrevista semi-estruturada: Diretor e Vice-Diretor**

*Corporeidade pela dança: o caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo*

**GOSTO/HÁBITO**

- Relação com as linguagens artísticas e dança;
- Espetáculos de dança;
- Aula de dança;

**CONCEPÇÃO GERAL SOBRE O ENSINO DE DANÇA**

- Dança na formação do estudante do ensino médio;
- Relação da comunidade escolar com a dança;
- Dança e a transformação do ser e estar dos discentes na sociedade;
- Relevância da dança na formação dos estudantes do ensino médio;
- Práticas direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade;

**ASPECTOS LEGAIS SOBRE O ENSINO DE DANÇA**

- Diretrizes legais que norteiam o ensino de dança;
- Políticas educacionais, federais e estaduais, colaboração para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio;

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA**

- Perfil dos professores de artes;

**A DANÇA NA ESCOLA THALES DE AZEVEDO**

**ASPECTOS LEGAIS**

- Dança na proposta pedagógica da escola;
- Contemplação das orientações, diretrizes, documentos oficiais estaduais e federais (LDB, PCNS, SEC);

□ **ASPECTOS ESTRUTURAIS**

- A estrutura física ideal/real;

□ **A REALIDADE DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA**

- Relação entre a dança e as demais disciplinas do currículo;
- A dança no contraturno e sua articulação com as demais ações educativas da escola;
- Comunidade escolar, gestão, docente, discente e pais, diálogo com as aulas de dança;
- Resultados percebidos das aulas de dança;
- Contribuições das práticas pedagógicas de Marília Nascimento Curvelo para a escola;

□ **SUPORTE DA GESTÃO**

- Suporte necessário para as aulas de dança;
- Considera as demandas específicas da disciplina dança;
- Apoio as ações artísticas pedagógicas.



Ministério da Educação  
Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos

**APÊNDICE C - Termo de consentimento: professora**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, Professora de dança da Unidade Escolar \_\_\_\_\_  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador Mauricio Jesus Oliveira do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade, a ter acesso às instalações desta Unidade Escolar, para acessar as aulas de dança da Professora Marília Nascimento Curvelo, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada Corporeidade pela Dança: o Caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo, sob a orientação do Prof. Dr. Adalberto Santos (Pós-Cultura - UFBA).

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
*Professora*



**APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista semiestruturada: Professora**

**Roteiro de entrevista semi-estruturada: Professora de Dança**

*Corporeidade pela dança: O caso do colégio Thales de Azevedo*

**GOSTO/HÁBITO**

- Relação com as linguagens artísticas e dança;
- Espetáculos de dança;
- Aula de dança.

**CONCEPÇÃO GERAL SOBRE O ENSINO DE DANÇA**

- Relevância da dança na formação do estudante do ensino médio;
- Dança e a transformação do ser e estar dos discentes na sociedade;
- Práticas direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade.

**ASPECTOS LEGAIS SOBRE O ENSINO DE DANÇA**

- Diretrizes legais que norteiam o ensino de dança;
- Políticas educacionais, federais e estaduais, colaboração para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio;
- Avanços das políticas públicas voltadas para as aulas de dança no ensino médio.

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA**

- Perfil dos professores de artes;
- Importância da formação continuada para o professor de Dança;

**A DANÇA NA ESCOLA THALES DE AZEVEDO**

**ASPECTOS LEGAIS**

- Dança na proposta pedagógica da escola;
- Coerência com as diretrizes legais;

- Contempla as orientações, diretrizes, documentos oficiais estaduais e federais (LDB, PCNS, SEC).

#### □ **ASPECTOS ESTRUTURAIS**

- Apoio da secretaria de educação para a manutenção das diversas linguagens na escola;
- A atividade de turno oposto e a articulação com as demais ações educativas da escola;
- A estrutura física ideal;
- Apoio pedagógico e estrutural da coordenação.

#### □ **A REALIDADE DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA**

##### ASPECTOS GERAIS

Relação entre a dança e as demais disciplinas do currículo;

- A dança no contraturno e sua articulação com as demais ações educativas da escola;
- Comunidade escolar, gestão, docente, discente e pais, diálogo com as aulas de dança;
- Reconhecimento da aula de dança pela gestão da escola;
- Estrutura e organização das aulas de dança na escola;
- Objetivo da dança na escola;
- O papel pedagógico da disciplina de Dança;

##### ASPECTOS TEÓRICOS

- Contribuições das práticas pedagógicas em dança para a corporeidade complexa, e autonomia dos discentes;
- Contemplação da ideia de diversidade, descolonização do pensamento corroborando com os princípios da educação contemporânea;

##### AS AULAS

- Práticas direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade;
- Resultados percebidos das aulas de dança;

- Resultados percebidos no corpo dos estudantes com a aulas de dança;
- Avaliação dos alunos de dança;
- Expectativa dos alunos sobre a aula de dança no ensino médio;
- Mediação das influências midiáticas impressas nos corpos dos discentes, e os diálogos possíveis;



**APÊNDICE E - Roteiro do Grupo focal semiestruturado: Estudantes de Dança**

**Roteiro do Grupo focal semiestruturado: estudantes de dança**

*Corporeidade pela dança: O caso do colégio Thales de Azevedo*

**GOSTO/HÁBITO**

- Relação com as linguagens artísticas e dança;
- Espetáculos de dança;
- Aula de dança.

**CONCEPÇÃO GERAL SOBRE O ENSINO DE DANÇA**

- Relevância da dança na formação do estudante do ensino médio;
- Dança e a transformação do ser e estar dos discentes na sociedade;
- Práticas direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade.

**A DANÇA NA ESCOLA THALES DE AZEVEDO**

**ASPECTOS LEGAIS**

- Dança na proposta pedagógica da escola;
- Quais danças se aprende nas oficinas de dança;
- Qual a participação dos alunos no processo das aulas e das criações artísticas em dança;

**ASPECTOS ESTRUTURAIS**

- Apoio da secretaria de educação para a manutenção das diversas linguagens na escola;
- A atividade de turno oposto e a articulação com as demais ações educativas da escola;
- A estrutura física ideal;
- Apoio pedagógico e estrutural da coordenação.

## □ **A REALIDADE DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA**

### **ASPECTOS GERAIS:**

Relação entre a dança e as demais disciplinas do currículo;

- A dança no contraturno e sua articulação com as demais ações educativas da escola;
- Comunidade escolar, gestão, docente, discente e pais, diálogo com as aulas de dança;
- Reconhecimento da aula de dança pela gestão da escola;
- Estrutura e organização das aulas de dança na escola;
- Objetivo da dança na escola;
- O papel pedagógico da disciplina de Dança;

### **ASPECTOS TEÓRICOS**

- Contribuições das práticas pedagógicas em dança para a corporeidade complexa, e autonomia dos discentes;
- Contemplação da ideia de diversidade, descolonização do pensamento corroborando com os princípios da educação contemporânea;

### **AS AULAS**

- Práticas direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade;
- Resultados percebidos das aulas de dança;
- Resultados percebidos no corpo dos estudantes com as aulas de dança;
- Avaliação dos alunos de dança;
- Expectativa dos alunos sobre a aula de dança no ensino médio;
- Mediação das influências midiáticas impressas nos corpos dos discentes, e os diálogos possíveis;



**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos**

**APÊNDICE F - Termo de consentimento: Estagiário**

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, Estagiário de dança da Unidade Escolar \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo o pesquisador Mauricio Jesus Oliveira do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade, a ter acesso às instalações desta Unidade Escolar, para acessar as aulas de dança da Professora Marília Nascimento Curvelo, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, observação de aulas, imagens, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada Corporeidade pela Dança: o Caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo, sob a orientação do Prof. Dr. Adalberto Santos (Pós-Cultura - UFBA).

.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
*Estagiário de dança*



**APÊNDICE G - Roteiro da Entrevista semiestruturada: Estagiário**

**Roteiro de entrevista semi-estruturada: Estagiário**

*Corporeidade pela dança: O caso do colégio Thales de Azevedo*

**GOSTO/HÁBITO**

- Relação com as linguagens artísticas e dança;
- Espetáculos de dança;
- Aula de dança.

**CONCEPÇÃO GERAL SOBRE O ENSINO DE DANÇA**

- Relevância da dança na formação do estudante do ensino médio;
- Dança e a transformação do ser e estar dos discentes na sociedade;
- Práticas direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade.

**ASPECTOS LEGAIS SOBRE O ENSINO DE DANÇA**

- Diretrizes legais que norteiam o ensino de dança;
- Políticas educacionais, federais e estaduais, colaboração para efetivação do ensino da Arte e Dança no Ensino Médio;
- Avanços das políticas públicas voltadas para as aulas de dança no ensino médio.

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA**

- Perfil dos professores de artes;
- Importância da formação continuada para o professor de Dança;

**A DANÇA NA ESCOLA THALES DE AZEVEDO**

**ASPECTOS LEGAIS**

- Dança na proposta pedagógica da escola;
- Coerência com as diretrizes legais;
- Contempla as orientações, diretrizes, documentos oficiais estaduais e federais (LDB, PCNS, SEC).

□ **ASPECTOS ESTRUTURAIS**

- Apoio da secretaria de educação para a manutenção das diversas linguagens na escola;
- A atividade de turno oposto e a articulação com as demais ações educativas da escola;
- A estrutura física ideal;
- Apoio pedagógico e estrutural da coordenação.

□ **A REALIDADE DO ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA**

**ASPECTOS GERAIS**

Relação entre a dança e as demais disciplinas do currículo;

- A dança no contraturno e sua articulação com as demais ações educativas da escola;
- Comunidade escolar, gestão, docente, discente e pais, diálogo com as aulas de dança;
- Reconhecimento da aula de dança pela gestão da escola;
- Estrutura e organização das aulas de dança na escola;
- Objetivo da dança na escola;
- O papel pedagógico da disciplina de Dança;

**ASPECTOS TEÓRICOS**

- Contribuições das práticas pedagógicas em dança para a corporeidade complexa, e autonomia dos discentes;
- Contemplação da ideia de diversidade, descolonização do pensamento corroborando com os princípios da educação contemporânea;

**AS AULAS**

- Práticas direcionadas para contribuir com a formação e construção da corporeidade;
- Resultados percebidos das aulas de dança;
- Resultados percebidos no corpo dos estudantes com as aulas de dança;

- Avaliação dos alunos de dança;
- Expectativa dos alunos sobre a aula de dança no ensino médio;
- Mediação das influências midiáticas impressas nos corpos dos discentes, e os diálogos possíveis;

**APÊNDICE H - Fotos das oficinas de dança**

**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Leandro Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**

**APÊNDICE I - Fotos da montagem coreográfica****Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira****Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**

**APÊNDICE J - Fotos da apresentação coreográfica**

**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Mauricio Jesus Oliveira**



**Fonte: Fotografia de Leandro Jesus Oliveira**

## ANEXO A - Born This Way

### **Born This Way**

(Intro:)

"This is the manifesto of Mother Monster

On Goat, a government-owned alien territory and space

A birth of magnificent and magical proportions took place

But the birth was not finite

It was infinite

As the womb slumbered

And the mitosis of the future began

It was perceived that this infamous moment in life

is not temporal

It is eternal

And thus began the beginning of the new race

A race within the race of humanity

A race which bares no prejudice

No judgement, but boundless freedom

But on that same day

As the eternal mother hovered in the multiverse

Another more terrifying birth took place

The birth of evil

And as she herself split into two

Rotating in agony between two ultimate forces

The pendulum of joice began its dance

It seems easy to imagine

To gravitate instantly and unwaveringly towards good

But she wondered

How can I protect something so perfect without evil? "

It doesn't matter if you love him, or capital H-I-M

Just put your paws up

'Cause you were born this way, baby

My mama told me when I was young

We are all born superstars

She rolled my hair and put my lipstick on

In the glass of her boudoir

'There's nothin wrong with lovin who you are'  
She said, 'cause he made you perfect, babe'

'So hold your head up girl and you'll go far  
Listen to me when I say'

I'm beautiful in my way  
'cause god makes no mistakes  
I'm on the right track baby  
I was born this way

Don't hide yourself in regret  
Just love yourself and you're set  
I'm on the right track baby  
I was born this way

OO there ain't no other way  
Baby, I was born this way  
Baby, I was born this way  
OO there ain't no other way  
Baby, I was born  
I'm on the right track, baby  
I was born this way

Don't be a drag - just be a queen  
Don't be a drag - just be a queen  
Don't be a drag - just be a queen  
Don't be!

Give yourself prudence  
And love your friends  
Subway kid, rejoice your truth

In the religion of the insecure  
I must be myself, respect my youth

A different lover is not a sin  
Believe capital H-I-M (hey hey hey)  
I love my life I love this record and

Mi amore vole fe yah (love needs faith)

I'm beautiful in my way  
 'cause god makes no mistakes  
 I'm on the right track baby  
 I was born this way

Don't hide yourself in regret  
 Just love yourself and you're set  
 I'm on the right track baby  
 I was born this way

OO there ain't no other way  
 Baby, I was born this way  
 Baby, I was born this way  
 OO there ain't no other way  
 Baby, I was born  
 I'm on the right track, baby  
 I was born this way

Don't be a drag, just be a queen  
 Whether you're broke or evergreen  
 You're black, white, beige, chola descent  
 You're lebanese, you're orient  
 Whether life's disabilities  
 Left you outcast, bullied, or teased  
 Rejoice and love yourself today  
 'cause baby you were born this way

No matter gay, straight, or bi  
 Lesbian, transgendered life  
 I'm on the right track, baby  
 I was born to survive  
 No matter black, white or beige  
 Chola or orient made  
 I'm on the right track, baby  
 I was born to be brave

I'm beautiful in my way  
 'cause god makes no mistakes

I'm on the right track, baby  
I was born this way

Don't hide yourself in regret  
Just love yourself and you're set  
I'm on the right track, baby  
I was born this way

OO there ain't no other way  
Baby, I was born this way  
Baby, I was born this way  
OO there ain't no other way  
Baby, I was born  
I'm on the right track, baby  
I was born this way

I was born this way hey!  
I was born this way hey!  
I'm on the right track, baby  
I was born this way hey!

I was born this way hey!  
I was born this way hey!  
I'm on the right track, baby  
I was born this way hey!

### **Nasci assim**

(Intro:)

"Esse é o manifesto da Mãe Monstro  
Em TADG - Território Alienígena Dominado pelo Governo  
Um nascimento de proporções magníficas e mágicas ocorreu  
Mas o nascimento não era finito  
Era infinito  
Quando o ventre se abriu  
E a mitose do futuro começou  
Percebeu-se que esse infame momento na vida  
não era temporal  
E sim eterno  
E assim começou o início de uma nova raça

Uma raça dentro da humanidade  
Uma raça sem preconceitos  
Sem julgamentos, só uma liberdade sem fronteiras  
Mas nesse dia  
Enquanto a mãe eterna desovava no multiverso  
Um outro nascimento mais assustador aconteceu  
O nascimento do mal  
Enquanto ela se dividia em dois  
Girando de agonia entre duas forças elementares  
O pêndulo da alegria começou a dançar  
Parece fácil imaginar  
Gravitar instantaneamente e sem desviar em direção ao bem  
Mas ela se perguntou  
Como protegerei algo tão perfeito sem o mal? "

Não importa se você o ama, ou O ama  
Coloque suas patas pra cima  
Porque você nasceu assim, baby

A minha mãe me disse quando eu era jovem  
Que todos nascemos como superestrelas

Ela enrolou o meu cabelo e passou o meu batom  
No espelho da penteadeira

Não tem nada de errado em amar quem você é  
Ela disse, pois Ele te fez perfeita, baby

Então erga a cabeça, menina, você ainda vai longe  
Escute quando eu digo

Eu sou linda do meu jeito  
Pois Deus não erra  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

Não se esconda em arrependimento  
Apenas ame-se e você estará feito  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

OOh não tem outro jeito  
Baby, eu nasci assim  
Baby, eu nasci assim  
OOh não tem outro jeito  
Baby, eu nasci  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

Não se esconda - simplesmente seja uma rainha!  
Não se esconda - simplesmente seja uma rainha!  
Não se esconda - simplesmente seja uma rainha!  
Não!

Tenha prudência consigo mesmo  
E ame os seus amigos  
Criança do underground, regozije da sua verdade

Na religião da insegurança  
Eu devo ser eu mesmo, respeitar a minha juventude

Ser um amante diferente não é pecado  
Acredite N-E-L-E (ei, ei, ei)  
Eu amo a minha vida, amo essa música e  
Mi amore vole fe yah (o amor precisa de fé)

Eu sou linda do meu jeito  
Pois Deus não erra  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

Não se esconda em arrependimento  
Apenas ame-se e você estará feito  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

OOh não tem outro jeito  
Baby, eu nasci assim  
Baby, eu nasci assim  
OOh não tem outro jeito

Baby, eu nasci  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

Não se esconda, simplesmente seja uma rainha  
Quer você seja quebrado ou um milionário  
Se você for negro, branco, amarelo ou latino  
Se você for libanês ou oriental  
Não importa se os obstáculos da vida  
Te deixaram afastado, assediado ou importunado  
Alegre-se e ame-se hoje  
Pois, baby, você nasceu assim

Não importa se você é gay, hetero ou bi  
Lésbica ou se é transexual  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci para sobreviver  
Não importa se você é negro, branco ou amarelo  
Se é latino ou oriental  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci para ter coragem

Eu sou linda do meu jeito  
Pois Deus não erra  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

Não se esconda em arrependimento  
Apenas ame-se e você estará feito  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

OOh não tem outro jeito  
Baby, eu nasci assim  
Baby, eu nasci assim  
OOh não tem outro jeito  
Baby, eu nasci  
Eu estou no caminho certo, baby  
Eu nasci assim

Eu nasci assim, ei!

Eu nasci assim, ei!

Eu estou no caminho certo, baby

Eu nasci assim, ei!

Eu nasci assim, ei!

Eu nasci assim, ei!

Eu estou no caminho certo, baby

Eu nasci assim, ei!

(GAGA, 2016).

**ANEXO B - Ofício nº 393**

Ofício nº 393

(SF) Brasília, em 23 de março de 2010.

A Sua Excelência o Senhor  
 Deputado Rafael Guerra  
 Primeiro-Secretário da Câmara dos Deputados  
 Assunto: Encaminha Projeto de Lei do Senado à revisão.

Senhor Primeiro-Secretário,

Encaminho a Vossa Excelência, a fim de ser submetido à revisão da Câmara dos Deputados, nos termos do art. 65 da Constituição Federal, o Projeto de Lei do Senado nº337, de 2006, de autoria do Senador Roberto Saturnino, constante dos autógrafos em anexo, que “Altera os §§ 2º e 6º 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, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas.”

Atenciosamente,

Altera os §§ 2º e 6º 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, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas.

O **Congresso Nacional** decreta:

**Art. 1º** Os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26. ....

.....  
 § 2º O ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constitui componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.

.....  
 § 6º A música, as artes plásticas e as artes cênicas constituem conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.” (NR)

**Art. 2º** O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da aplicação desta Lei, relativamente ao ensino de artes plásticas e artes cênicas, incluída a formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de 5 (cinco) anos.

**Art. 3º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Senado Federal, em 23 de março de 2010.

Senador José Sarney  
 Presidente do Senado Federal

**ANEXO C - Envio de PL para apreciação****CÂMARA DOS DEPUTADOS**

Of. n. 518/2015/PS-GSE

Brasília, 4 de setembro de 2015.

A Sua Excelência o Senhor  
Senador VICENTINHO ALVES  
Primeiro-Secretário do Senado Federal

Assunto: **Envio de PL para apreciação**

Senhor Primeiro-Secretário,

Encaminho a Vossa Excelência, a fim de ser submetido à apreciação do Senado Federal, nos termos do *caput* do art. 65 da Constituição Federal combinado com o art. 134 do Regimento Comum, o Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 7.032, de 2010, do Senado Federal (PLS nº 337, de 2006, na Casa de origem), que "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".

Atenciosamente,



Deputado BETO MANSUR  
Primeiro-Secretário

S