



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

**CLOTILDES MARIA DE JESUS OLIVEIRA CAZÉ**

**CORPOS QUE DANÇAM APRENDEM:  
ANÁLISE DO ESPAÇO DA DANÇA NA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE SALVADOR/BA**

Salvador  
2008

**CLOTILDES MARIA DE JESUS OLIVEIRA CAZÉ**

**CORPOS QUE DANÇAM APRENDEM:  
ANÁLISE DO ESPAÇO DA DANÇA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
DE SALVADOR/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Aquino Lamêgo e Silva

Salvador  
2008

**Biblioteca Reitor Macêdo Costa - UFBA**

Cazé, Clotildes Maria de Jesus Oliveira.  
Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/BA / Clotildes Maria de Jesus Oliveira Cazé. - 2008.  
123 f.: il.

Inclui anexos e apêndices.

Orientadora: Profª Drª Dulce Aquino Lâmega e Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2008.

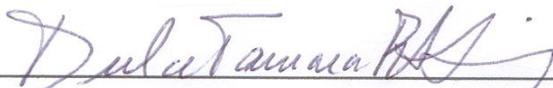
1. Dança - Estudo e ensino (Ensino básico). 2. Corpo humano. 3. Cognição. 4. Movimento.  
I. Silva, Dulce Aquino Lâmega e. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 372.868  
CDU - 793.32:37

**CLOTILDES MARIA DE JESUS OLIVEIRA CAZÉ**

**CORPOS QUE DANÇAM APRENDEM:  
ANÁLISE DO ESPAÇO DA DANÇA NA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE SALVADOR/BA**

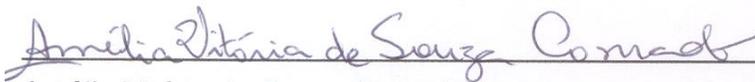
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

  
\_\_\_\_\_

Dulce Aquino Lâmega e Silva – Orientadora

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Universidade Federal da Bahia (Escola de Dança).

  
\_\_\_\_\_

Amélia Vitória de Souza Conrado

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Universidade Federal da Bahia (Faculdade de Educação).

  
\_\_\_\_\_

Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli

Doutora em Dança – Educação pela Temple University (EUA).

Universidade Federal da Bahia (Escola de Dança).

Salvador, 04 de setembro de 2008

À minha mãe Ana Rosa (*in memoriam*), que sempre me apoiou, acreditou e me deu  
forças para seguir em busca de meus próprios caminhos;

À minha irmã Maria do Carmo, minha segunda mãe;

Ao meu esposo Domingos Cazé, por me aceitar como sou;

Às minhas filhas Ana Flávia e Beatriz, que constroem seus próprios passos na  
dança da Vida;

minha família de lá e de cá.

## AGRADECIMENTOS

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só; leva um pouco de nós mesmos e nos deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito, mas não há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente de que as almas não se encontram por acaso. (EXUPÉRY).

A Deus, presença e auxílio de todas as horas.

À minha mãe, Ana Rosa, que mesmo estando em outra dimensão faz parte deste meu EUCORPO.

A Domingos, Ana Flávia, Beatriz e Zeli, uma família que deseja uma casa arrumada, sem livros, papéis e “idéias soltas” por todo canto.

À minha amiga Lurdinha (Lu Paixão) pelo constante incentivo em todos os momentos da minha vida, em qualquer instância. Pelas leituras, correções, implicações...

A você, Dri (Adriana Oliveira), que se tornou a companheira inseparável nas leituras, nas escritas, nas discussões, nas investigações, nas publicações.

À Maria Lúcia Franco Maltez, por ter despertado em mim a paixão por ensinar sendo o corpo o foco deste caminhar.

Àquelas que se constituem na razão da minha busca pelo conhecimento e também pelos aprendizados que me proporcionam – antes, agora e sempre – educandas/companheiras do CEARC e do CMS.

Aqueles corpos que estiveram presentes em momento anterior dando início a esta caminhada, educandos do CESC e do CSU Major Cosme de Farias.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Aquino por me acolher, orientar e lembrar que não dá para pensar tudo em um só momento. Temos tempo para outras idéias!

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup>. Amélia Conrado e Leda Muhana por aceitarem o convite, pelas leituras, pelas valiosas contribuições e também por acreditarem que Dança e Educação se fazem em parceria por toda a Vida.

Aos professores do Mestrado em Dança da UFBA; pois cada um, com seu jeito peculiar de ser, ajudou a contaminar este EUCORPO com novas informações presentes no mundo para reconfigurar este mosaico chamado CLÔCAZÉ.

Ao Prof. Dr. Norberto Peña pelo início da caminhada e por me ‘apresentar’ Rodolfo Llinás (isto fez a diferença para outros entendimentos de movimento).

À Helena Katz em especial, mais que uma referência bibliográfica, uma referência amorosa com seu jeitinho leve de mostrar equívocos no pensar sem ferir susceptibilidades.

Ao Prof. Dr. Sérgio Farias: sem você e suas *performances* nas aulas de Arte-Educação, jamais estaria aqui.

Ao Prof. Dr. Admilson Santos, um amigo e um “orientador” para qualquer momento que acompanha a construção deste percurso há muito tempo.

À Virgínia Chaves que, mesmo sem saber, tornou-se a reconfiguração da minha investigação e da necessidade de continuar buscando este encontro entre Dança e Educação na escola pública estadual de ensino básico.

Aos funcionários da Escola de Dança, em especial ao seu Ed, Vilminha, Jeane e Liane pela presença constante, pelo carinho, pelo cuidado, pela atenção dispensada.

Aos colegas de jornada da turma de 2006/2007 do mestrado; em especial Alê, Gladys, Jan, Joana, Marcinha, Margarete, Jorge de Paula e Joub. Agradeço pelas colaborações acadêmicas e pelas tramas construídas...

Aos meus companheiros de jornada do CEARC e do CMS. Continuamos juntos.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Lobato, Meg e aos funcionários da Prefeitura Municipal de Salvador, que forneceram dados sobre Dança nesta instância de ensino.

À Eliene Studart, Jorge Santana, Kelly Cristina Costa e Reginalva Carvalho que carinhosamente me acolheram e forneceram dados da SEC/BA necessários à pesquisa.

Ao Major Martinelli, chefe da seção de Educação Física do CMS, e a Guiomar Fontes, professora de Dança do CEFET/BA pelas informações e leituras referentes a estas instituições de ensino.

À direção, professores e educandos das escolas pesquisadas que concordaram em participar da pesquisa fornecendo as informações solicitadas.

A todos aqueles que, como eu, acreditam que Dança, Corpo e Educação combinam-se e contaminam-se, especialmente aos que acreditam na presença da Dança na Escola Pública como possibilidade de construir conhecimento e transformar Vidas.

Agradeço a Deus por vocês existirem!

Muito obrigada!

*O senhor mire veja.  
O mais importante e bonito do mundo é que  
as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas...  
Mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam...*

Guimarães Rosa.  
Grandes Sertões Veredas.

## RESUMO

A autora trata do espaço da dança em escolas de ensino básico da DIREC 1–A e DIREC 1 – B na rede pública Estadual na cidade de Salvador/BA; buscou verificar se a dança tem ocupado o espaço preconizado Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998. Realizou-se um estudo de caráter diagnóstico a partir do mapeamento da DIREC 1 – A e DIREC 1 – B buscando identificar as escolas públicas que contemplam a dança no currículo; visitação às escolas selecionadas a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado. Traz um entendimento de dança como uma ação cognitiva do corpo, linguagem artística e educacional que constrói conhecimento; sendo também uma atitude ética, estética e política. Para referenciar a pesquisa busca-se o diálogo com autores como Katz (2005), Greiner (2005) e Vieira (2006), que percebem a dança como um sistema complexo em uma visão co-evolutiva que se organiza nas trocas entre corpo e ambiente. Llinás (2002) e Lakoff e Johnson (1999) ratificam a importância do movimento como ignição deste processo de construção do conhecimento, enfatizando a sua ação no desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Para pensar a Dança na escola, Barreto (2007), Marques (2007), Morandi e Strazzacappa (2006) trazem suas contribuições para discutir quais as possibilidades de interações neste espaço de construção do conhecimento. Alves (2005, 2007), Duarte Jr (1988), Freire (1996), Morin (2006) e Ranciére (2005) trazem idéias específicas para pensar educação na sociedade contemporânea. Além destes autores, o texto da LDB nº. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 também se fazem presente na construção dos argumentos da pesquisa. Os resultados indicam que a Dança não está presente na disciplina Arte em escolas públicas estaduais de Salvador/BA demonstrando que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 não tem sido observada. Foi constatado que a Dança tem sido proposta em forma de projetos, para um número limitado de educandos em poucas escolas da rede estadual como atividade extracurricular. A partir destes dados, percebe-se que a dança não tem ocupado o seu espaço de possibilidades de construção do conhecimento no ensino básico na rede pública estadual da cidade de Salvador/Bahia; também não tem sido entendida como ação cognitiva do corpo, linguagem artística e educacional, e nem como uma atitude ética, estética e política.

**Palavras-chave:** Dança, Corpo, Cognição, Movimento, Ensino Básico.

## ABSTRACT

The author deals with the space for dance in schools of basic education of the DIREC 1–A and DIREC 1–B in the public schools in the city of Salvador, Bahia; it seeks to verify if the dance has occupied the space provided by the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDB nº. 9.394 – 96 and the National Curricular Parameters – 1998. A study of a diagnostic character was conducted of the mapping of the DIREC 1–A and DIREC 1–B identifying the public schools that contemplate dance in the curriculum from data supplied for the State Education Secretary; this was followed by visits to the schools selected. This study promulgated an understanding of dance as a cognitive action of the body, an artistic and educational language that constructs knowledge, and an ethical, aesthetic and political attitude. To theoretically base this research we use the published works of Katz (2005), Greiner (2005) and Vieira (2006), who perceive dance through a co-evolutionary vision as a complex system that organizes itself in dialogues between the body and its environment. Llinás (2002), Lakoff and Johnson (1999) ratify the importance of movement as an ignition of this process of the construction of knowledge, emphasizing its action in the development of superior cognitive processes. To think about Dance in the school, Barreto (2007), Marques (2007), Morandi and Strazzacappa (2006) bring their contributions to discuss the possibilities of interactions in this space of construction of knowledge. Alves (2005, 2007), Duarte Jr. (1988), Freire (1996), Morin (2006) and Ranciére (2005) bring specific ideas to think about education in contemporary society. Beyond these authors, the text of the LDB nº. 9.394 – 96 and of the National Curricular Parameters/1998 are reflected on in the construction of the arguments of the research. The results indicate that Dance is not present as an Arts discipline; this fact demonstrates that the LDB 9.394/96 and National Curricular Parameters/1998 have not been observed. It was evidenced that Dance has been proposed in the form of projects, as an extracurricular activity in a few schools for a limited number of students. From these data, it is perceived that Dance has not occupied its space of possibilities of construction of knowledge in basic education in the public schools in the city of Salvador, Bahia; also it has not been understood as a cognitive action of the body, an artistic and educational language or as an ethical, aesthetic and political attitude.

**Keywords:** Dance, Body, Cognition, Movement, Basic Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A DANÇA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO: PERCORRENDO CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA</b> .....	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 2 - O ESPAÇO (IR) REAL DA DANÇA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO: LDB 9.394/1996 E A INOBSERVÂNCIA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/1998</b> .....	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 3 - DANÇA, CORPO, MOVIMENTO, COGNIÇÃO, CONHECIMENTO: TECENDO REDES COMPLEXAS NO ENSINO BÁSICO</b> .....	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO 4 - CORPENSAANDO A DANÇA NA ESCOLA: TRABALHANDO COM DADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>73</b>
4.1 DANÇA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO .....	75
4.2 DANÇA NA REDE FEDERAL DE ENSINO .....	86
4.3 DANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO .....	89
4.4 RETOMANDO IDÉIAS .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - PROPOSIÇÕES: A TÍTULO DE MOVIMENTOS/PENSAMENTOS PELA PRESENÇA DA DANÇA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>111</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>116</b>
ANEXO A – UNIDADES ESCOLARES DA CAPITAL QUE TRABALHAM DANÇA NO “PROGRAMA ESCOLA ABERTA” – 2007/2008 .....	117
ANEXO B – UNIDADES ESCOLARES DA CAPITAL COM PECC APROVADO PELA SEC - PECC, 2006/2007 .....	118
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>119</b>
APÊNDICE A – GRÁFICO 01 – NÚMERO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL .....	120
GRÁFICO 02 – DANÇA NO CURRÍCULO DO NÚCLEO COMUM .....	120
APÊNDICE B – GRÁFICO 03 – DANÇA COMO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR: PECC – DADOS ATUAIS – DIREC 1–A .....	121
GRÁFICO 04 – DANÇA COMO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR: PECC – DADOS ATUAIS– DIREC 1–B .....	121
APÊNDICE C – GRÁFICO 05 – DANÇA COMO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR – DADOS APÓS A PESQUISA .....	122
APÊNDICE D – PROPOSTA DA 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (13, 14 E 15 DE DEZEMBRO DE 2007) .....	123

## INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Física do ensino fundamental do Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa, unidade de ensino pertencente à rede pública estadual, e do Colégio Militar de Salvador, unidade de ensino pertencente à rede pública federal, sempre participei de eventos envolvendo trabalhos na área da Dança<sup>1</sup>. Ao assistir às apresentações dos educandos de diferentes escolas, algo me incomodava no trato com o movimento e o corpo dos educandos, entretanto, não entendia exatamente o quê.

A partir das leituras do mestrado, do desenvolvimento da pesquisa e da reflexão sobre os dados obtidos, compreendo que isto se deve ao fato de que a maioria dos trabalhos apresentados não possui um contexto próprio; são coreografias reproduzidas de grupos de carnaval ou da mídia televisiva que crianças e adolescentes simplesmente repetem. Não se percebe um trabalho efetivo, sistematizado, contínuo, desenvolvido e inserido como ação sistêmica na proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A Dança é uma arte milenar que surgiu co-evolutivamente com o ser humano. No início, não era compreendida como uma atividade artística e sim como uma necessidade de sobrevivência e comunicação, sendo constituinte da natureza humana no tempo/espaço do viver coletivamente. Na contemporaneidade, a Dança carrega outros tantos saberes e fazeres humanos, pois viver é sempre obrigação imediata como lembra Guimarães Rosa e, os eventos mudam continuamente a despeito da nossa vontade.

Neste sentido, atualizar é a palavra de ordem. Reconfigurar significados, transformar as ações a partir de novos entendimentos, contextualizar o conhecimento em tempo real. Estas são necessidades prementes para a sobrevivência do indivíduo como informação que se propaga no tempo/espaço e também para a permanência da espécie, construindo uma rede na qual os conhecimentos artísticos e científicos se fazem presentes na constituição humana, pois como aponta Vieira (2006, p. 47): “Ciência e Arte [...] são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve os atos de criação”.

---

<sup>1</sup> O vocábulo dança será grafado com letra maiúscula quando se referir à área de conhecimento; quando se referir à atividade corporal será grafado com letra minúscula.

O ser humano não é totalmente livre em suas escolhas; existe um fator limitante pré-ordenado pela arquitetura cerebral e que está ligado à capacidade antecipatória do cérebro e à presença dos padrões de ações fixas<sup>2</sup> como explicam Llinás (2001) e Maturana (2002).

Esta organização é um processo neural que promove a eficiência do sistema e poupa energia ao selecionar comportamentos adequados a cada situação em específico. Todavia, apesar das limitações impostas pela própria natureza do corpo, o ser humano tem a possibilidade de fazer escolhas. Estas dependem do contexto, pois são feitas de forma interativa com o ambiente<sup>3</sup> que se apresenta a cada momento.

Escolher, como lembra Helena Katz<sup>4</sup> (2005), implica em descartar outras tantas possibilidades de ação. Significa acatar a mudança, a imprevisibilidade das ações, a desordem das idéias, a incerteza, a indefinição e a instabilidade, a contaminação das informações, a mistura e a diversificação do pensamento modificando padrões já instaurados e reorganizando continuamente os estados corporais.

As nossas escolhas refletem a nossa forma de ser/estar/pensar/fazer no mundo. Acredito na Dança como possibilidade de construir conhecimento antes mesmo de ter entrado no Mestrado. Continuar acreditando, agora com embasamento teórico, esta é a minha escolha.

Neste contexto, toda pesquisa mobiliza o nosso afeto. Aquilo que nos move, que nos afeta é o que nós vamos pesquisar, revelando modos de pensar e agir em sociedade; possibilitando uma ação crítica a fim de sentir, perceber e articular significados para buscar transformações na vida em sociedade. Greiner *apud* Vieira (2006, p. 16), explica que “A pesquisa diz respeito à vida e à necessidade da produção de autonomia e memória para garantir um mínimo de qualidade, sem a qual não há possibilidade de permanência neste, nem em qualquer outro mundo”.

Alves (1995, p. 89) afirma que “a escolha do problema certamente tem haver com os interesses do investigador”. Explica que não é possível ao investigador ficar de fora do problema que investiga, visto que carrega consigo seus valores, crenças

---

<sup>2</sup> Padrões de ações fixas – PAF: Módulos cerebrais automáticos que geram movimentos complexos (LLINÁS, 2002).

<sup>3</sup> Ambiente aqui compreendido como o conjunto de condições de relacionamento que possibilitam a ocorrência de um determinado processo; não significa lugar, espaço físico localizado (notas de aula da Profª Drª Fabiana Dultra).

<sup>4</sup> Profª Drª Helena Katz é filósofa, crítica de dança do Caderno 2, do jornal O Estado de S. Paulo. Coordena o CED, Laboratório de Dança e atua como professora participante no programa de Estudos em Pós-Graduação e Semiótica da PUC-SP.

e interesses. Neste sentido é necessário tomar partido, pois todo ato de pesquisa é um ato político.

O partido ao qual filio minhas idéias, ações e movimentos/pensamentos advogam em prol de uma escola pública de qualidade na qual todos os educandos tenham acesso às possibilidades de vivências diversas e experiências corporais na construção da autonomia, da liberdade criadora e da consciência crítica. Nesta linha de pensamento, a Dança encontra o seu lugar no ensino básico<sup>5</sup> na rede pública estadual de ensino em Salvador/Bahia.

Desta forma, o objeto de estudo desta dissertação é fruto/resultado desta inquietação presente em minha trajetória profissional ao compreender que a Dança é uma ação que possibilita a construção do conhecimento, sendo também uma forma de estar no mundo. Este entendimento possibilita debruçar outro olhar sobre a dança, percebendo-a como fenômeno complexo que está imbricado com a existência humana e que desta forma ambas co-evoluem no tempo/espaço.

Neste contexto, a Dança é entendida como uma ação cognitiva do corpo<sup>6</sup>, uma linguagem artística e educacional e também uma atitude ética<sup>7</sup>, estética<sup>8</sup> e política<sup>9</sup>; enfim, uma forma de estar no mundo, pois, como observa Lakoff e Johnson (1999, p.566), “a corporalidade humana é a própria corporalidade do mundo”.

Menezes (2003, p. 35) auxilia a compreensão do entendimento de dança aqui proposto quando aponta que: “A ética, a estética e mesmo a política são aprendidas, não em abstrato, como elementos de discurso, mas como fazeres efetivos no canto, **na dança**, no jogo, no desenho, na refeição e nos interesses compartilhados” (grifo da autora).

Entender Dança como uma forma de estar no mundo que vai além dos significados, borrando fronteiras entre natureza e cultura, entrelaçando movimento e pensamento em rede, possuindo uma lógica organizativa que possibilita a sua

---

<sup>5</sup> Ensino Básico inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (LDB nº 9394/96).

<sup>6</sup> Ação cognitiva do corpo depende da formação de imagens sensório-motoras. Imagens sensório-motoras são resultantes da conjunção ou enlace de toda informação sensorial capaz de produzir um estado que possa resultar em uma ação (LLINÁS, 2002, p. 01). A interação entre contexto e conteúdo é necessária para a geração de imagens sensório-motoras e a formulação pré-motora da ação.

<sup>7</sup> Ética percebida como possibilidade de convivência social sustentada pelo respeito, pela liberdade, pela solidariedade e pelo direito; reconhecendo a descoberta de si mesmo e do outro na construção de um projeto de sociedade que respeite a diversificação de idéias de diferentes grupos, tensionando-as, ao tempo em que borram fronteiras culturais, sociais e geográficas buscando sociedades que se estabelecem em valores democráticos (BAHIA, 2005).

<sup>8</sup> Estética aqui entendida como a capacidade que o ser humano possui de criar, de inventar, de se emocionar, de transformar; um dos parâmetros sistêmicos propostos por Jorge Vieira (2006) para a sobrevivência e permanência de sistemas abertos em um determinado contexto.

<sup>9</sup> Política compreendida como forma de se posicionar no mundo frente às diferentes situações e a necessidade de tomar decisões perante um desafio que desestabilize as nossas informações reconfigurando o saber corporal, reconhecendo o direito do outro reconfigurar-se também (MORIN, 2006).

presença em instâncias diversas da experiência humana é o que faz da dança na escola de ensino básico o objeto de estudo desta dissertação.

Nesta direção é observado o foco artístico-educacional da Dança como área de conhecimento, apontando a necessidade de sua presença no ensino básico da rede pública de Salvador/BA construindo redes entre Dança, Educação, Cultura e Sociedade.

Pensar a Dança como forma de conhecimento necessária para a educação do ser social possibilita compreendê-la como uma ação que deve começar na escola. Desta forma, podemos associá-la a perspectiva apontada por Isabel Marques (2007a, p. 59-60) que insiste na necessidade de “[...] propostas para o ensino de dança que não isolem os alunos entre as quatro paredes da escola, [...] uma maneira de educar que possibilite a formação de sistemas, de inter-relações baseadas na idéia de cooperação. Por meio da dança, podemos intervir e transformar as relações humanas e/com o meio ambiente”.

A pesquisa aborda um tema atual pertinente à área da Dança e também da Educação. Acredito, importa aos que percebem a necessidade da presença da Dança como forma de conhecimento na escola pública de ensino básico, aos egressos anualmente da Escola de Dança e também aos que ainda são acadêmicos; pois estes são e serão os profissionais que devem ter seu espaço de trabalho garantido e respeitado.

Apesar da Lei Darcy Ribeiro – LDB nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996<sup>10</sup> – tornar obrigatório o ensino de Arte no ensino básico inserindo-o no núcleo comum curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 preconizarem a presença de quatro linguagens artísticas<sup>11</sup> em Arte; esta não tem sido a prática observada nas escolas públicas com a inserção da Dança nas aulas desta disciplina. Este se configura como o problema desta pesquisa.

A partir do problema observado, a hipótese desse projeto é que a Dança não se faz presente no ensino básico da rede pública estadual como uma ação sistêmica, continuada porque não há professores graduados nesta área específica de conhecimento na rede pública estadual de ensino nas DIRECs 1–A e 1–B em Salvador/BA.

---

<sup>10</sup> Lei Darcy Ribeiro de nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>11</sup> Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Este fato inviabiliza a possibilidade da Dança ser percebida como área construtora de conhecimento; sendo vista, comumente, apenas como atividade para o lazer dos educandos ou sendo utilizada como uma complementação de carga horária dos professores em projetos extracurriculares.

Ao falar de educação formal, percebemos que a reformulação do pensamento tem ocorrido de maneira lenta como explica Morin (2006a), pois mesmo com os avanços propostos pela LDB 9394/96 e também os direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998, estas mudanças ainda são imperceptíveis. Para acelerar este processo, necessário se faz compreender que as mudanças dos paradigmas educacionais exigem posturas éticas, estéticas e políticas e a aceitação dos desafios impostos pela sociedade contemporânea.

Freire (1996, pp. 76-77) afirma que “O mundo não é. O mundo está sendo”. Neste sentido, ‘mudar é difícil, mas é possível’. Este processo de mudança exige sair da imobilidade, constatando as situações não para se adaptar, mas para ajudar a mudar a realidade.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Amélia Conrado<sup>12</sup>, ainda na banca de qualificação, apontou que políticas públicas se dão a partir da investigação da realidade; é preciso constatar para buscar a mudança. Nesta perspectiva, para que estas mudanças ocorram, impõe-se a necessidade da implantação de políticas públicas educacionais que percebam a Arte como área de conhecimento, uma forma de estar no mundo; uma ação efetiva que possibilite aos educandos o contato com a Arte em suas diferentes linguagens e não apenas uma delas.

Corroborando com Amélia, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dulce Aquino<sup>13</sup> explica que é preciso buscar a implantação de políticas de estado e não políticas de governo para que a democracia se instale e reverbere com ações políticas concretas em todos os âmbitos da vida do cidadão em sociedade, principalmente buscando uma escola pública de qualidade desde a educação infantil até o nível superior. A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dulce Aquino deseja que nesta implantação de políticas de estado, as Artes e, aqui

---

<sup>12</sup> Amélia Conrado é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Faculdade de Educação da UFBA. Atua em colaboração com a Escola de Capoeira Angola Irmãos Gêmeos de Mestre Curió (ECAIG), um "Ponto de Cultura" pelo Programa Cultura Viva (Minc). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Pluralidade e Diversidade Cultural, Políticas Públicas e Prática Pedagógica. As subáreas de estudo e pesquisa envolvem relações étnico-raciais e cultura negra; antropologia da dança afro-brasileira e danças populares; e capoeira angola. É dançarina e professora de dança da cultura africana e danças populares brasileiras.

<sup>13</sup> Dulce Aquino é Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP/1999). É Professora Adjunta e atual diretora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Artes com ênfase em Dança. Atua principalmente nos seguintes temas: Dança, Arte, Corpo, Espaço, Cultura. É orientadora desta pesquisa.

em específico a Dança, seja pensada como um campo de conhecimento em expansão que possibilita a construção do conhecimento e a transformação de valores em sociedade.

A escolha pela temática desta dissertação **“Corpos que dançam aprendem: análise do espaço da dança na rede pública estadual de Salvador/Bahia”** surgiu já no mestrado a partir da leitura da dissertação da Prof<sup>a</sup> MS. Virgínia Maria Rocha Chaves<sup>14</sup> que trata da temática **“A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental”**. A professora Virgínia reflete sobre o papel da Dança e seu ensino na sociedade contemporânea, especificamente no ensino fundamental da rede pública estadual em Salvador/Bahia.

Ainda em sua dissertação, Chaves (2002) aponta que a melhoria do ensino público é uma questão de interesse social, sendo uma crescente preocupação da sociedade brasileira; discute especialmente sobre as relações dialogais constituídas no interior das escolas públicas e o comportamento social dos educandos neste lugar de aprendizagem que se constitui em um cenário de transformações sociais, históricas, políticas e culturais. Acredito ser os dados apresentados mais uma contribuição neste sentido.

Assim como Chaves (2002), busco direcionar meu olhar referenciado em textos voltados para as implicações da Dança na educação escolar a partir da renovação de entendimentos que tem permeado esta área de conhecimento, voltando o foco de atenção para a realidade da escola de ensino básico da rede pública estadual de Salvador/BA.

Nessa perspectiva, alguns questionamentos se fazem presentes. A Dança tem estado presente e de que maneira ela é entendida no âmbito escolar? Como a Dança tem sido compreendida pelos teóricos da educação que organizam o currículo em nível de ensino básico no estado da Bahia? A corporalidade dos educandos da rede pública tem tido acesso à dança nas aulas de Arte no currículo junto às outras disciplinas do núcleo comum? Tem sido compreendida como uma ação que possibilita a construção de conhecimento a partir do corpo que dança? Quanto aos profissionais, existem professores graduados em Dança na rede pública estadual? Como tem sido o envolvimento deles com a disciplina Arte? Eles têm tido

---

<sup>14</sup> Docente da Escola de Dança da UFBA. Possui Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2002). Atualmente é Professora Assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Artes com ênfase em Dança-Educação.

a possibilidade de trabalhar com sua área específica da graduação – no caso, a Dança?

Os questionamentos acima incitaram a pesquisa tendo por foco o espaço da Dança em escolas de ensino básico na rede pública estadual de Salvador/Bahia, especificamente das DIREC 1–A e DIREC 1–B. Busca verificar como a disciplina Arte tem sido percebida e se a Dança tem ocupado o espaço proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998.

Desta forma, esta dissertação tem como principal objetivo mapear e analisar a situação da dança no ensino básico na rede pública estadual de Salvador/Bahia; percebendo-a como área que possibilita a construção do conhecimento a partir do corpo que se move com intencionalidade focada em uma ação artística-educacional.

Além disso, pretende, de forma sucinta, comparar os dados obtidos na pesquisa realizada nos anos 2007/2008 com os dados obtidos em 2002 pela Prof<sup>a</sup> MS. Virgínia Chaves para a sua dissertação<sup>15</sup> de mestrado. O objetivo desta comparação de dados é observar se neste intervalo de tempo, a lógica organizativa das aulas de Arte no ensino público na rede estadual foi reorganizada com a inclusão das quatro linguagens artísticas sugeridas pelos PCN<sup>16</sup>s.

Também pretende discutir a idéia que perpassa o ensino da Dança na escola de ensino básico da rede pública na Cidade de Salvador/Bahia; além de levantar questões que tratam da relação entre a área de graduação do profissional de Dança e a sua real atuação na escola de ensino básico na rede pública de Salvador/Bahia e tentar perceber a visão de Dança que os profissionais têm desenvolvido no contexto escolar.

Em princípio, a pesquisa pretendia buscar dados sobre a Dança no ensino fundamental que, no momento atual, passou a ser constituído por nove anos de ensino, englobando a alfabetização que passou a ser o primeiro ano do ensino fundamental.

Um estudo de campo de caráter diagnóstico foi realizado a partir do mapeamento das DIRECs 1–A e 1–B que correspondem à cidade de Salvador/Bahia. Teve como objetivo identificar o número total de escolas de ensino

<sup>15</sup> “A Dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental”, pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e defendida no ano de 2002. Os dados coletados correspondem ao número de escolas da rede estadual de ensino fundamental e também à organização dos conteúdos trabalhados nas aulas da disciplina arte.

<sup>16</sup> PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN/1998. Documento envolvendo as áreas de conhecimento consideradas como pressupostos básicos para o desenvolvimento integral do educando como cidadão e sua atuação em sociedade.

fundamental e médio da rede pública estadual da Cidade de Salvador/BA e saber quais destas escolas possuem a Dança inserida na disciplina Arte no núcleo comum do currículo.

Todavia, após a coleta de dados a partir de documentos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado, observamos a impossibilidade da pesquisa visto que apenas três escolas: uma de ensino fundamental – o Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa – CEARC e duas que atendem ao ensino fundamental e médio – o Colégio Aplicação Anísio Teixeira e o Colégio Estadual Raphael Serravale têm a Dança inserida em seus projetos políticos pedagógicos, ainda de forma tímida, trabalhada como atividade extracurricular. No CEARC, o projeto é voltado para os educandos da 5ª a 8ª séries, no Colégio Aplicação e no Raphael Serravale atende a clientela do ensino fundamental e médio.

Devido à impossibilidade da pesquisa neste nível de ensino pelo número de escolas que trabalham com Dança, tornou-se necessário ampliar o campo da pesquisa passando então a observar as escolas no âmbito do ensino básico<sup>17</sup>. Desta forma foi possível incluir mais três escolas de ensino médio no grupo pesquisado.

Além deste fato, a partir da informação que a Dança não está presente como uma das quatro linguagens artísticas preconizada pelo PCN nas aulas da disciplina Arte; foi necessário redimensionar o estudo e buscar quais as escolas que trabalham a Dança como atividade extracurricular em turno oposto. Para obter esta informação foi necessário, em um segundo momento, buscar informações na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA a fim de identificar quais as escolas que, porventura, desenvolvam atividades extracurriculares com a dança.

A informação da SEC/BA indica que apenas seis escolas possuem a Dança como atividade extracurricular. Os dados fornecidos referem-se ao PECC<sup>18</sup> e consta de seis escolas. Destas, cinco escolas são da DIREC 1–A e uma escola da DIREC 1–B; três são de ensino médio, duas atendem ao ensino fundamental e médio e, apenas uma de ensino fundamental. Assim formatou-se o campo de investigação.

Os sujeitos da pesquisa estão representados pelas escolas que possuem o PECC na área da Dança, sendo em número de seis, incluindo às DIRECs 1–A e 1–B. As escolas constantes da relação das DIRECs 1–A e 1–B que não possuíam nenhuma forma de trabalho com Dança foram excluídas da pesquisa. A seleção de

<sup>17</sup> Ensino Básico inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (LDB nº 9394/96).

<sup>18</sup> PECC: Projeto Especial de Complementação Curricular.

amostras se deu a partir de dados fornecidos pelas DIRECs 1–A e 1–B e também pela SEC/BA. Após a seleção, as escolas foram visitadas para contatos preliminares com professores, coordenadores e diretores, quando possível. Os profissionais e os educandos contatados foram informados sobre o conteúdo e o objetivo da pesquisa.

As fontes de coleta são primárias, provenientes de visitas e observações *in loco*, entrevista e aplicação de questionários com os atores sociais<sup>19</sup> envolvidos na pesquisa. Os questionários possuem questões de múltipla escolha relacionadas à prática da dança na escola e uma questão aberta. Esta questão refere-se a sugestões de melhoria do trabalho realizado com a Dança na escola pública.

A coleta de dados foi observacional com a finalidade de conhecer a realidade da Dança na rede pública estadual, a situação dos profissionais; além de buscar identificar qual o entendimento de Dança e qual o enfoque trabalhado nestes diferentes contextos escolares da rede pública estadual.

O registro das observações se deu de forma descritiva a partir da observação das aulas de dança e dos diálogos iniciais com educandos, professores, coordenadores e diretores das respectivas escolas. Esses momentos foram necessários para construir às possíveis relações entre Dança, Educação, Sociedade, Conhecimento e os corpos presentes na escola pública.

Além do mapeamento da rede estadual, esta dissertação traz dados sobre duas formas diferenciadas de perceber a Dança no ensino básico em duas escolas de Salvador/BA – sendo ambas, instituições federais: o CEFET<sup>20</sup>, exclusivamente de ensino médio e o CMS<sup>21</sup> que atende ao ensino fundamental e médio. Esta análise foi necessária para uma reflexão sobre os diferentes modos de pensar a Dança na escola pública de ensino básico.

Traz também o posicionamento da Prefeitura Municipal de Salvador em relação ao entendimento de Arte nas escolas a partir da interação entre escola e comunidade. Apresenta a proposta inovadora e já colocada em prática pela SMEC<sup>22</sup>/PMS e relata algumas ações práticas promovidas para inserir a Arte e, conseqüentemente a Dança, nas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal em Salvador/BA, como ação formadora do ser humano.

---

<sup>19</sup> Educandos, professores, coordenadores e diretores das escolas visitadas.

<sup>20</sup> CEFET: Centro de Educação Tecnológica.

<sup>21</sup> CMS: Colégio Militar de Salvador. Faz parte do Sistema Colégios Militares do Brasil em um total de 12 colégios distribuídos pelo país.

<sup>22</sup> SMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Os dados apresentados têm por base o depoimento de pessoas envolvidas neste processo de consolidação da Dança no ensino municipal, a exemplo da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Lobato, docente da Escola de Dança.

Nesta perspectiva, considerando a dança como uma estratégia co-evolutiva de permanência do ser humano resultado de trocas e acordos transitórios entre corpo e ambiente, buscamos conexões entre dança, corpo, movimento, educação, cognição, conhecimento, entendendo-a como parte constitutiva da natureza humana.

Esta dissertação apóia-se em uma abordagem teórico-metodológica de cunho qualitativo; todavia, apresenta alguns dados quantitativos necessários à compreensão da situação da Dança na rede pública estadual nas DIRECs 1–A e 1–B correspondentes à cidade de Salvador/BA. Desta forma, o terceiro momento configurou-se na construção da dissertação a partir das reflexões sobre o referencial teórico.

Para compreender as conexões que permeiam a dança como um processo co-evolutivo presente na história da existência humana e suas possibilidades na construção do conhecimento busca-se o diálogo com autores como Helena Katz (2005), Christine Greiner (2005) e Jorge Vieira (2006) que numa visão co-evolutiva, percebem a dança em sua complexidade<sup>23</sup> organizando-se nas trocas entre corpo e ambiente.

Ainda de Katz e Greiner (2005) observa a teoria do Corpomídia<sup>24</sup> ao buscar um entendimento do corpo que dança como construtor e constructo de seu próprio conhecimento. Corpo este que assimila a informação e a transforma em corpo pela utilização de mapas neuronais que são transitórios e se formam em tempo real, pois que só existem no momento em que o movimento está sendo realizado.

Neste sentido, o corpo é mídia de si mesmo, das informações que são selecionadas e que desta forma o vão constituindo em um diálogo com a complexidade dos fatos que estão no ambiente. Informações estas que chegam através do aparato sensorial e são decodificadas pelo cérebro, sendo este um fenômeno processual, daí ser compreendido como um processo contínuo.

---

<sup>23</sup> Complexidade: palavra a partir do latim “*complexus*” significa aquilo que é tecido junto (MORIN, 2007b).

<sup>24</sup> Teoria do Corpomídia: construída pelas professoras doutoras Helena Katz e Christine Greiner no Programa de Pós-Graduação de Comunicação e Semiótica da PUC/SP, utilizando conceitos de áreas de conhecimento, tais como: Ciências Cognitivas, Semiótica de Peirce e Teoria da Evolução.

Lakoff e Johnson (1999) e Llinás (2002) contribuem para o entendimento do movimento como ignição deste processo de construção do conhecimento e sua ação no desenvolvimento dos processos cognitivos superiores.

Entrelaçando corpo, movimento, conhecimento, dança e educação na escola, Débora Barreto (2004), Isabel Marques (2007a/b), Lenira Rengel (2003), Márcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006) pontuam o texto contribuindo para a discussão sobre as interações com a sociedade, apontando o imbricamento entre Dança e Educação como possibilidade transformadora da existência humana.

Alves (1995, 2005, 2007), Duarte Jr. (1988), Freire (1996), Maturana (2002, 2007), Morin (2006a/b) e Ranciére (2005) trazem idéias que possibilitam pensar Educação, Dança e suas contribuições para a sociedade, percebendo o ser humano em suas possibilidades de corporalidade constituída de emoção, razão, sentimento, trazendo à tona reflexões sobre a educação que se pretende na sociedade contemporânea para corroborar a presença e a importância da dança na escola de ensino básico.

Além destes autores, alguns artigos da LDB nº. 9.394/96 e proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 também se fazem presentes na construção dos argumentos da dissertação.

Este aporte teórico aponta para um entendimento de corpo como uma construção que se faz num diálogo incessante entre corpo e ambiente; pois, a partir do compartilhamento de informações, corpo e ambiente modificam-se um ao outro num processo constante e contínuo que acontece no tempo/espaço pela formação de movimentos/pensamentos que acontecem em fluxo de imagens atuando em rede como aponta Damásio (2000). Para ampliar esta idéia é possível trazer Llinás (2002, p. 41) para a discussão ao apontar que “o pensamento é a interiorização evolutiva do movimento”. Nesta perspectiva, este corpo é o resultado de ações sensório-motoras focadas intencionalmente.

Ao pesquisar, mapear e refletir sobre qual o espaço da dança no ensino público – área ainda carente de informações – desejamos contribuir para a revisão de conceitos e possíveis mudanças do enfoque da Dança no ensino básico, em específico na rede pública estadual de Salvador/BA.

Esperamos que as idéias aqui apresentadas provoquem reflexões e mudanças necessárias à transformação de paradigmas no entendimento de Arte na escola, afim de que os teóricos responsáveis pela elaboração dos currículos do

ensino básico em Salvador/Bahia reconheçam a Dança como área que constrói conhecimento e que, desta forma, ela seja inserida de forma efetiva na escola.

Desta forma, a Dança poderá ocupar o seu lugar na formação artística, educacional, ética, estética e política dos corpos que transitam neste universo chamado escola, atendendo a proposta do Governo Estadual de qualidade de ensino em *Uma Escola de Todos Nós* (2007, p. 05). Esta proposta se faz apoiada na “convicção de que a educação é construída por indivíduos e coletividades que criam e recriam seus espaços” assegurando “o direito à cultura, à arte, ao conhecimento e à aprendizagem que resultam das relações sócio-espaciais e políticas, [...] e valorizar a corporeidade, o lúdico, os esportes e o movimento na formação do ser humano” (2007, pp.19-21).

A dissertação consta de uma introdução, quatro capítulos e as considerações finais com intenção de proposições. Apesar de dividida em seis partes, estas interagem e se complementam buscando integrar as idéias constantes de cada capítulo na tessitura da trama desta dissertação. O foco da discussão está voltado para o ensino básico nas DIRECs 1–A e 1–B da cidade de Salvador/BA e a necessidade de rever o quadro que ora se apresenta nas escolas públicas estaduais para o ensino da Dança.

O Capítulo 1, **A dança na escola de ensino básico: percorrendo caminhos para a permanência**, busca delinear um panorama de alguns momentos que nos situam no processo co-evolutivo da Dança na história da existência humana. Não se pretende com isto traçar um tempo linear e sim mesclas de contextos que podem corroborar para entender a presença desta área de conhecimento na escola de ensino básico.

No Capítulo 2, intitulado **O espaço (ir) real da dança na escola de ensino básico: a LDB nº 9.394/96 e a inobservância dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998**, são observados alguns pontos da lei que rege a educação em nível nacional e também os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 em seus volumes de Introdução, Arte e Educação Física apontando que existe uma ruptura entre o que é preconizado e o que de fato é feito.

O Capítulo 3, nomeado como **Dança, Corpo, Movimento, Cognição, Conhecimento: tecendo redes complexas no ensino básico**, traz entendimentos que buscam ratificar a importância e necessidade da dança na escola de ensino

básico e a sua ação como construtora de conhecimento a partir do corpo que se move intencionalmente com um foco artístico-educacional.

Finalmente, o Capítulo 4, **Corpensando a Dança na escola: trabalhando com dados da pesquisa**, apresenta as informações coletadas na pesquisa de campo. Expõe a forma que a Dança tem sido compreendida e trabalhada na rede estadual e também em duas instituições federais de ensino, além do posicionamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Salvador em relação à disciplina Arte, em específico, a Dança neste momento de reconfigurações de paradigmas. Traz alguns posicionamentos de profissionais da área sobre a Dança e sua relação com o ensino básico na escola pública das DIRECs 1–A e 1–B da cidade de Salvador/BA.

As considerações finais, percebidas como **Proposições: a Título de Movimentos/Pensamentos pela presença da Dança na Escola de Ensino Básico**, traz uma breve síntese das idéias apresentadas e algumas proposições que, provavelmente, possibilitam pensar estratégias para reconfigurar a situação atual da Dança nas escolas públicas estaduais em Salvador/BA.

Acredito que no entrelaçamento dos capítulos está a proposta central desta dissertação – a defesa da presença cotidiana da Dança na escola pública de ensino básico construindo conhecimento.

Complementando a dissertação, também estão presentes as referências bibliográficas, os anexos e apêndices.

## **CAPÍTULO 1 – A DANÇA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO: PERCORRENDO CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA**

Além do problema de manter um bom nível no ensino básico, sabemos a tremenda importância que tem, para uma nação, o desenvolvimento e manutenção da ciência básica, da prática filosófica e da criação artística. É esse nível de complexidade, que exige um sistema cultural concretamente ativo, que poderá produzir as grandes fontes de autonomia que o sistema social em seu todo necessita. (VIEIRA, 2006, p. 18).

A Dança, uma arte milenar, acontece no corpo e integra um campo de possibilidades que amplia os processos de aprendizagem e formação humana. Entretanto, no currículo escolar do ensino básico, a Dança encontra-se em uma posição desconfortável<sup>25</sup> que prejudica a sua compreensão como área de construção de conhecimento com configurações próprias, sejam elas artísticas ou não; sendo estas configurações sínteses transitórias de processos corporais, sociais, históricos, culturais, políticos e evolutivos.

Assim, a Dança como necessidade de permanência se faz presente desde que os primeiros seres humanos uniram-se em grupos e buscaram a comunicação através do gesto, do corpo que se move para dar sentido e significado à existência humana.

Nesta perspectiva, o corpo é matriz geradora de movimento e de linguagens artísticas refletindo as sociedades nas quais estas manifestações ocorrem; desta forma, o movimento é uma forma complexa de pensamento inserido em uma rede de relações sociais. Siqueira (2006) percebe o corpo na contemporaneidade como campo de saber, área rica em objetos de estudo e importante à compreensão dos fenômenos comunicativos na vida social e cultural pós-moderna.

Uma breve apresentação da Dança em diversos momentos da história da humanidade tendo por finalidade situá-la no contexto escolar e entender como a sua ação permeia os atos co-evolutivos que promovem a construção do conhecimento se faz necessária.

Esta visão auxilia na compreensão da relevância da Dança no campo educacional como uma ação que possibilita ao corpo a assimilação do mundo, sua participação no processo ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento a

---

<sup>25</sup> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998, a dança na escola pode ser trabalhada em duas áreas do conhecimento. Ela é uma das quatro linguagens artísticas propostas pelo PCN de Arte e também um conteúdo do bloco de "Atividades Rítmicas e Expressivas" do PCN de Educação Física.

partir do corpo que se move; além da inserção dos educandos em um mundo cultural globalizado.

Ao analisar a história da humanidade, percebe-se que a dança e os seres humanos têm caminhado lado a lado em um processo co-evolutivo; ela é parte da vida do homem desde os primórdios da civilização estando presente nas sociedades, sejam elas consideradas primitivas ou contemporâneas. O homem dançava para agradecer a colheita, para pedir chuva, para anunciar o nascimento e também a morte; em ritos sagrados e também profanos.

Maurice Béjart *apud* Garaudy (1980), ainda no século XX, já observava a importância e o significado da dança na educação das crianças. Afirmava que para uma criança, dançar era tão importante quanto falar, contar ou aprender outras disciplinas. Lembrava ainda que a criança não deveria desaprender a linguagem da dança por conta de uma educação repressiva, pois para ele a criança já nascia dançando. Também sugeria que ao sair de um espetáculo de dança que tivesse chamado a atenção, as pessoas deveriam se debruçar sobre a idéia do espetáculo analisando-a e o encarando como um campo aberto de aprendizagem em nível da existência e não apenas como um espetáculo estético.

A partir destas considerações, é possível perceber a importância da dança como uma ação que, apesar de efêmera, possibilita a aprendizagem. Este entendimento ratifica a posição de Garaudy (1980) ao afirmar que o lugar da Dança é nas escolas, nas casas, nas ruas, na vida. Diante dessa constatação torna-se possível compreender que o universo artístico-educacional da dança justifica sua presença na escola de ensino básico como potencializadora do ato cognitivo pela utilização do movimento/pensamento vivenciado no cotidiano, possibilitando a construção do conhecimento a partir do corpo que dança.

O ensino da dança apresenta uma gama de possibilidades a serem desenvolvidas na escola. Arruda (1988) ratifica as idéias de Garaudy ao reafirmar a importância de introduzir a arte do movimento não só no currículo escolar, mas também nas creches, nas fábricas, nas ruas. Isto significa pensar a Dança em espaços de ensino formais e informais a fim de que as pessoas tenham a possibilidade de experimentá-la, sentir e compreender a construção da sua história de vida em um processo sócio-histórico-cultural e político.

A práxis da Dança na escola deve ir além da reprodução de coreografias que se vê na mídia ou execução de passos organizados em coreografias construídas

sem a participação efetiva dos educandos e que estes reproduzem sem contextualizar, sem a possibilidade de ter a sua presença criadora no processo de construção dos movimentos e da composição coreográfica. Também não deve estar na escola sob a ótica de atos mecânicos que envolvem apenas músculos e articulações. Estes tipos de abordagens dificultam o entendimento da Dança como área de conhecimento no campo artístico.

A dança na escola deve partir de atos de criação envolvendo o educando enquanto sujeito de seu processo ensino-aprendizagem. Vieira (2006, p. 66) ratifica esta idéia ao perceber o ato de criação como “um processo evolutivo do sujeito, admitido este último como um sistema aberto em transição. Conhecer, logo transformar-se, é crescer em complexidade.” Neste contexto, o educando deve perceber que como arte:

[...] a dança não se reduziria a explicações sobre o funcionamento mecânico do corpo. Existiria dança apenas quando o sistema possuísse complexidade em grau suficiente para engendrará-la e, então, também o discurso capaz de descrevê-la. (KATZ, 2005, p. 116).

O conhecimento é um fio que ata os vários saberes na trama de uma rede única; a rede na qual o ser humano evolui. Charles S. Peirce *apud* Katz (2005, p. 98) esclarece que conhecimento se torna aquilo que vai sendo feito, à medida que vai acontecendo; isto implica em transformação contínua e reorganização constante das informações que se organizam no/pelo corpo. Neste sentido, ainda Katz (2005, p. 98) aponta que: “O conhecimento muda porque os acessos aos seus objetos e os próprios objetos também se alteram. A cada nova descrição, descrevo um novo objeto”.

Ensinar e aprender dança no ensino básico significa criar, vivenciar, experienciar, transformar, compreender novas possibilidades de movimentos/pensamentos. É brincar com o próprio corpo e com o corpo do outro, é expressar-se sem a necessidade de palavras, utilizando uma gramaticalidade presente no corpo que dança; é perceber que não existe apenas um caminho e sim múltiplas possibilidades para a construção de novos conhecimentos. A escolha da maneira de aprender vai depender dos recursos neurais individuais associados às experiências de vida, fatos estes que tornam os indivíduos singulares, únicos em sua forma de ser.

Esta idéia nos reporta a Vygotsky (1989), pois o mesmo entende o desenvolvimento como um processo e um produto social; a aprendizagem é o que o antecede e o provoca; depende e está pautada nas condições materiais da existência humana. Neste sentido, a aprendizagem é uma função adaptativa que possibilita viver em sociedade.

Ainda Vygotsky (1989) afirma que os seres humanos possuem uma zona proximal de aprendizagem<sup>26</sup> na qual as informações que chegam do ambiente são selecionadas e desta forma vão constituindo este corpo sócio-histórico-cultural em um diálogo interativo entre corpo e ambiente no qual está presente a complexidade dos eventos que constituem a vida humana.

Neste contexto, o pensamento de Lakoff e Johnson (1999) entram em acordo com o pensamento de Vygotsky (1989) ao entender que a aquisição do conhecimento é sensório-motora e co-dependente do ambiente. Explicam que a mente não é apenas corporal, mas também passional, desejante e social, constituinte de um corpo pensante, um corpo que possui uma história co-dependente da cultura. Estes pesquisadores observam que nosso sistema conceitual é limitado, entretanto se constitui em um sistema em expansão que tem a possibilidade de formar novos entendimentos revelatórios. Para eles, a mente possui uma história e também um aspecto inconsciente<sup>27</sup> sobre o qual os seres humanos não têm domínio, mas que é conhecido indiretamente.

Damásio (2000) aponta que existem mecanismos biológicos subjacentes ao comportamento humano que orientados pelo cérebro e por uma educação apropriada possibilitam a experiência de aprendizagem no coletivo, pois o ser humano é:

[...] um organismo que surge para a vida dotado de mecanismos automáticos de sobrevivência e ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis, os quais, por sua vez, favorecem a sobrevivência – melhorando de forma notável a qualidade dela – e serve de base à construção de uma *pessoa*. Ao nascer, o cérebro humano inicia seu desenvolvimento dotado de impulsos e instintos que incluem não apenas

<sup>26</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal: conceito elaborado por Vygotsky para explicar a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. É a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, com conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Zona\\_de\\_desenvolvimento\\_proximal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Zona_de_desenvolvimento_proximal). Acesso em: 12 jun. 2007.

<sup>27</sup> Inconsciente cognitivo é uma organização intrinsecamente estruturada. Inclui as operações cognitivas automáticas e também o conhecimento implícito. Todo conhecimento e crenças são pautados em termos de um sistema conceitual que reside no inconsciente cognitivo. O entendimento do inconsciente cognitivo como parte constitutiva da consciência é fundamental para a compreensão do processo de formação do sistema conceitual, mediado por experiências sensório-motoras que utilizam metáforas simples e complexas na leitura e compreensão de mundo (LAKOFF e JOHNSON, 1999).

um *kit* fisiológico para a regulação do metabolismo, mas também dispositivos básicos para fazer face ao conhecimento e ao comportamento social. (DAMÁSIO, 2000, p. 154).

Nesse contexto, cabe à escola abrir espaço para as vivências artísticas, para as várias possibilidades que a dança como a arte do movimento oferece. Sua prática permite dialogar com o mundo pelo movimento e criar novas maneiras de compreender a realidade, visto que na dança, assim como na vida, os resultados são provisórios; as ações são processos que estão em contínua mudança, pois como disse Guimarães Rosa, “a coisa não está nem na partida, nem na chegada, mas na travessia”; sempre incompleta, sempre no fazer-se, sempre se transformando, em uma inconclusão permanente.

Freire (1996) ao falar dos seres humanos refere-se à inconclusão, ao inacabamento como próprio da experiência vital; pois onde há vida, há inacabamento. Ainda Freire (2005, p. 33) afirma que: “[...] Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.” Este inacabamento é a ignição para o processo constante de busca do conhecimento no fluxo contínuo da História. Katz (2005, p. 07) ratifica esta idéia ao afirmar que: “Estamos inscritos num fluxo de transformações que altera o mundo e a nós mesmos. Somos corpos que se deslocam num Cosmos que não estaciona.”

Desta forma, a educação deve contextualizar a linguagem corporal numa gramaticalidade do corpo que dança, um campo aberto às possibilidades de vivências e experimentações do movimento humano e, ao mesmo tempo, um ambiente cultural, artístico, histórico, social e político de desenvolvimento das potencialidades humanas de inter-relação na sociedade contemporânea.

Neste contexto, a criatividade é um dos fios que entrelaçam a Dança ao universo escolar. O ensino de Dança na escola exige posturas de apropriação, comprometimento, criticidade, reflexão, responsabilidade, rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos valores, à autonomia, aos saberes e fazeres dos educandos. Este processo envolve o risco, a aceitação do novo e a consciência das mudanças como aponta Paulo Freire (1996) ao falar sobre educação como prática construtora de autonomia.

Inserida na escola, a dança deve ser desenvolvida de forma que os movimentos/pensamentos possuam contexto e conteúdo próprios e que haja inter-relações entre o sentir, o pensar e o agir. Desta forma, a dança deve privilegiar a

compreensão e a aprendizagem dos educandos em uma ação consciente, crítica, problematizadora, estimulando-os a construir novos conhecimentos e a utilizar os recursos da criatividade, pois como mostra a história, o ser humano é criativo por natureza e necessidade.

O processo evolutivo assim tem exigido a fim de que o indivíduo sobreviva enquanto informação que se replica como memes<sup>28</sup> no espaço/tempo e a espécie permaneça possibilitando o evento denominado por Tomasello como evolução cultural cumulativa<sup>29</sup> neste contexto co-evolutivo entre corpo e ambiente.

Ostrower (1983) reconhece o ser humano como potencialmente e não excepcionalmente criador. A partir desta idéia é possível compreender que o potencial criativo do ser humano não é uma ocasionalidade, também não é uma capacidade/qualidade para poucas pessoas; entretanto, o potencial criativo precisa e deve ser estimulado visando à construção do conhecimento por meio das linguagens artísticas sugeridas pelo PCN de Arte. Assim, a presença da Dança é relevante na escola.

O pensamento de Llinás (2002) coaduna com Ostrower (1983) ao explicar que a criatividade faz parte da natureza humana e não nasce da razão. Para ele, a criatividade humana e os processos neurais inerentes ao que é chamado de criatividade não estão relacionados à racionalidade. Esta idéia nos reporta a Damásio (2000) quando este explica que o indivíduo torna-se incapaz de tomar decisões se a sua racionalidade não entrar em acordo com as emoções presentes para direcionar as ações e estados corporais em diferentes contextos.

Marques (2007a) sugere que pensar a Dança no contexto educacional deve partir da realidade e do contexto no qual o educando está inserido para então transformar-se em uma ação consciente e problematizadora do conteúdo a ser ensinado. Assim levar-se-á o educando a pensar a Dança como um processo no qual se produz conhecimento e que este conhecimento deve ser levado da escola para a sociedade.

A presença da Dança na escola não significa dizer que todos os educandos sejam ou venham a ser artistas ou estudiosos da área; mas sim, requisitar o direito

---

<sup>28</sup> Richard Dawkins (2007) desenvolveu a idéia de "meme" para explicar como as idéias se disseminam; como a cultura é passada de geração em geração; para ele, o meme é uma unidade mínima análoga ao gene. Se o gene busca a preservação da espécie pela continuidade no *pool* genético, pelo mecanismo de transmissão cultural o meme busca a continuidade da informação no *pool* memético.

<sup>29</sup> Evolução Cultural Cumulativa, segundo Tomasello, se refere às modificações que as tradições e os artefatos culturais dos seres humanos sofrem ao longo do tempo; ocorre de maneira diferenciada das outras espécies animais. Sem uma ação sociocolaborativa de transmissão de informações esta ação não seria possível (TOMASELLO, 2003).

de acessibilidade à construção do conhecimento pela arte do movimento; ao reconhecimento da arte como um meio de aprendizagem e comunicação entre o educando, a escola e a sociedade; como uma ação social, cultural, artística, histórica e política; e, principalmente, como uma área instigante e motivadora de descoberta do movimento e do conhecimento que pode ser construído a partir da ação do corpo que dança.

Ao pensar a dança no contexto escolar, a prioridade deve estar relacionada ao sentir/fazer/pensar artístico. Os processos pedagógicos, a metodologia, os objetivos propostos devem contemplar o processo e o produto como uma única ação em uma prática que perceba o corpo como construtor de conhecimento. A ludicidade, o lazer, o prazer de fazer estão inclusos no processo, mas não devem se constituir no foco da práxis pedagógica. O foco deve estar centrado na ação cognitiva do corpo que dança.

Rudolf Laban (1990) foi um dos primeiros estudiosos do movimento a pensar a dança como um ato educacional. Para ele, a Dança na Educação tem por objetivo possibilitar que o educando correlacione o saber corporal com a totalidade da existência. Neste sentido, a Dança no contexto escolar deve buscar a possibilidade de construção de conhecimento e proporcionar ao educando o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da criatividade, o estudo do movimento e suas possibilidades.

Laban apresentou suas primeiras bases teóricas para o estudo do movimento no início do século XX. Neste período, as idéias de Descartes eram presença recorrente em todas as ações humanas, inclusive na educação; desta forma, aparentemente, o pensamento cartesiano<sup>30</sup> está presente nas idéias de Laban.

Todavia, como assinala Lenira Rengel (2007), Laban já compreendia que por meio do corpo adquirimos conhecimento. Ele afirmava não ser possível separar conceitos abstratos, idéias e/ou pensamentos da experiência corporal, pois ela é a base primeira do que nós humanos, dizemos, sabemos, pensamos e comunicamos.

Mesmo com a introdução dos estudos das Ciências Cognitivas e a evolução das pesquisas nos campos da Dança e da Educação, as idéias de Laban permanecem inovadoras, situando-o como um teórico com idéias relevantes para a

---

<sup>30</sup> René Descartes entendia o corpo separado da mente. A *res extensa* (matéria física) e a *res cogitans* (matéria cognitiva não-material, o pensamento) eram duas substâncias distintas que constituíam o homem (NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2006. pp. 219-234).

Dança, principalmente na área educacional; apesar da presença de explicações dicotômicas como a separação do aprendizado intelectual das habilidades criativas.

A teoria de Laban traz/aponta possibilidades múltiplas de movimentos que podem ser utilizados de maneira criativa nos processos educacionais que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento global do indivíduo independente de faixa etária. Para ele, a dança na educação permite uma integração entre o conhecimento intelectual do educando e suas habilidades criativas, favorece a percepção das sensações contidas na expressão do indivíduo; ou seja, enfatiza a expressão, a espontaneidade e a criatividade simultaneamente.

Arruda (1988) ratifica o pensamento de Laban ao entender que a dança é a arte milenar do movimento que desenvolve as formas individuais e coletivas de criatividade, de concentração, de autodisciplina, de expressão, de espontaneidade, promovendo a interação do sujeito que dança com o ambiente e uma relação interpessoal com possibilidade de trocas.

Nesta perspectiva, compreende-se que os processos identitários do educando com o seu entorno, a diversidade, a pluralidade cultural e a noção do outro são posturas necessárias ao desenvolvimento das atividades da Dança no contexto escolar. As diferenças mobilizam e, simultaneamente, são responsáveis pela riqueza dos inúmeros saberes e sabores da aprendizagem da dança neste ambiente, pois a possibilidade de construir conhecimento se dá na diferença. Na igualdade não há possibilidade de troca.

Para Vieira (2006, p. 78): “**diferença** é à base ontológica do conceito de **informação**. Informação como diferença, que pode ser entendida como objetiva e/ou como aquela que é percebida e elaborada por um sistema cognitivo, logo com certo teor de subjetividade”. Ele afirma que:

Diferenças podem estar associadas às distribuições espaciais na organização de um sistema ou podem surgir ao longo do tempo, na evolução de alguma propriedade do mesmo. Nesse último caso, constituem os sinais, sistemas também organizados de alta temporalidade, que acabam gerando os sistemas fenomênicos parcialmente percebidos por algum sistema receptor. (VIEIRA, 2006, p. 78).

É preciso também pensar a dança como um ato comunicacional; pois o educando aprende olhando, sentindo, fazendo, experienciando, são novas possibilidades de movimentos que se transformam em dança. Esta comunicação é mobilizada na diferença, gera a aproximação e possibilita a relação, pois como

aponta Katz (2005, p. 188): “[...] Nosso sistema cognitivo funciona como um sistema comunicativo”.

Nesta perspectiva, o corpo elabora um mosaico móvel em acordos transitórios com o ambiente possibilitando observar o pensamento no corpo que dança; um corpo imbricado com a cultura. Compreender a idéia do pensamento se organizar no corpo que dança, implica entender que o corpo constrói hipóteses de movimento e seleciona aqueles que melhor se adequam ao contexto momentâneo, pois como lembra Katz (2005), pensamentos não são exclusivos da consciência.

No corpo, a dança também começa por abdução. Dessa ignição inicial brotam as hipóteses motoras que o corpo escolherá percorrer e que resultará na dança-pensamento. Pensamento entendido como um geral, um hábito que determina a possibilidade da dança se tornar existente. Pensamento, portanto, exilado da tirania da exclusividade da mente humana e do reino do verbal. (KATZ, 2005, p. 52).

A Dança como área de conhecimento exige a transdisciplinaridade, a busca de outros saberes, a revisão de conceitos e mudança de paradigmas que possibilitem uma prática coerente e adequada às transformações que tem permeado o entendimento de Dança e de Educação a partir de estudos das Ciências Cognitivas, da Teoria dos Sistemas e da Teoria da Evolução.

Esta compreensão exige uma tomada de posição dos sujeitos co-partícipes da educação pública de qualidade na elaboração de políticas públicas pertinentes a este momento de busca do ser integral que constrói o conhecimento a partir das diferentes experiências artísticas, culturais, educacionais, sociais e políticas. Neste sentido, Morin (2006b) defende que o ser integral é constituído em suas partes aparentemente antagônicas; porém, concorrentes e complementares em uma relação dialógica.

Para ele, o ser humano integral é um sistema complexo que carrega em si, a afetividade, a racionalidade; o mito e o delírio. É trabalhador e lúdico; empírico e consumista; prosaico e poético. Complementando, é também o ser do amor cotidiano na era planetária como aponta Maturana (2002), sendo esta uma condição da existência do humano. Desta forma, a complexidade humana está ligada aos seus elementos constituintes, respeitando a singularidade e ao mesmo tempo a diversidade na integralidade do Ser. Assim, é preciso compreender que:

[...] a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2006b, p. 55).

A Dança é uma linguagem artística que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998), juntamente com as Artes Visuais, a Música e o Teatro. Ao analisar a proposta do PCN e a prática cotidiana na disciplina Arte na escola pública estadual já é possível detectar distorções na compreensão do PCN/Arte e um problema recorrente nas escolas que, provavelmente, está diretamente ligado aos concursos realizados para a disciplina Arte.

No âmbito da rede estadual de ensino em Salvador/Bahia, as provas dos concursos para a área de Arte não apresentam conteúdos específicos para cada uma das quatro linguagens propostas pelo PCN. Os conteúdos são genéricos e abordados superficialmente; no caso da Dança ainda está atrelada ao Teatro como “Artes Cênicas”. Como resultado desta distorção, as Artes Visuais é a grande privilegiada na escola em detrimento das outras linguagens. Estas, quando aparecem, são trabalhadas em forma de oficinas em horários extraclasse e, na maioria das escolas, o educando nem mesmo tem acesso a estas linguagens.

Além disso, a dança também está presente no PCN de Educação Física considerada como um conteúdo do bloco de “Atividades Rítmicas e Expressivas<sup>31</sup>”, e pode ser ensinada pelo profissional desta área de conhecimento. Neste entendimento reside outra dificuldade na compreensão da Dança como Arte no âmbito escolar.

Cursos de licenciatura em Dança têm sido autorizados em universidades públicas e particulares do país aumentando o número de profissionais com conhecimento específico na área; ainda assim, também em nível de universidade, a dança permanece como conteúdo dos cursos de Educação Física, sendo trabalhada em apenas um ou dois semestres.

Pode o profissional de Educação Física ensinar Dança na escola de ensino básico, sendo que a sua formação acadêmica nesta área de conhecimento é restrita? É possível em um ou dois semestres adquirir um conhecimento sobre Dança e sua multiplicidade de ações em um entendimento corporal que é construído em um contexto artístico, cultural, social, histórico, político e educacional. Conhecimento este que o acadêmico em Dança leva, no mínimo, quatro anos na universidade para adquirir?

---

<sup>31</sup> Atividades Rítmicas e Expressivas: inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1998, p. 71).

Importante esclarecer que estes questionamentos não dizem respeito a disputas de poder entre áreas de conhecimentos. Como Morin (2006b), acredito que a educação do futuro acontecerá apoiada em uma atitude transdisciplinar, exigindo a ética e a cooperação entre áreas de conhecimento e também a solidariedade entre as pessoas na construção de uma consciência planetária buscando uma ecologia da ação. Entretanto compreende-se que:

O fato de a dança se apresentar como conteúdo em duas áreas de conhecimento poderia contribuir para sua efetiva ocorrência nas escolas, mas, por outro lado, pode destituir a responsabilidade de uma área já que a outra desenvolve esse conteúdo. E provavelmente isso vem ocorrendo, principalmente por parte da área de arte que, na maioria das escolas, trabalha predominantemente com o ensino de artes visuais. (MORANDI in STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p. 75).

Neste momento, a pretensão é apontar que a proposta dos PCNs/1998 não tem sido respeitada quanto às possibilidades de ensino-aprendizagem em Arte. Assinalar a necessidade da reformulação dos concursos públicos para a área e a reestruturação das condições de trabalho que ora se apresenta nas escolas públicas estaduais de Salvador/Bahia na área de Arte e suas linguagens.

O que se busca ao apontar esta situação é levantar questionamentos e rever a possibilidade de acessibilidade às linguagens artísticas para todos os educandos da rede pública estadual como pretende o Governo do Estado no seu slogan “Educação para Todos Nós”.

Como parte deste processo de reorganização de paradigmas e mudanças curriculares não é possível esperar os “ventos da mudança”; é preciso sim acionar as velas que conduzem a elas, pois como sujeitos ativos na construção da educação do futuro nós precisamos agir a partir da:

[...] compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper, e por isso tudo, a importância da ética e da política. (FREIRE, 1996, p. 145).

Necessário se faz compreender que trabalhar dança apenas como conteúdo da área de Educação Física dificulta a apropriação desta linguagem pelos educandos para apreciá-la, usufruí-la e compreendê-la como Arte, visto que o PCN de Educação Física (1998, p. 73) tem como proposta levar os educandos a “[...] conhecer as qualidades do movimento [...]. Perceber a sua intensidade, duração, direção e analisá-lo a partir destes referenciais”.

O PCN de Arte preconiza conteúdos específicos desta área de conhecimento a serem trabalhados na escola; além disso, existem universidades com cursos na área de licenciatura em Dança, também já existem concursos específicos para a área como o realizado pela Prefeitura Municipal de Salvador/BA. Desta forma, o contexto de trabalho dos profissionais graduados nesta área de conhecimento deve ser respeitado na escola de ensino básico.

Claro *apud* Barreto (2004, p. 117) considera a Dança e a Educação Física como áreas complementares e entende que “uma não se poderia sobrepor à outra, pois as duas podem contribuir significativamente para a formação dos indivíduos. [...]. Apóia-se na teoria que elas existem separadamente, mas podem enriquecer-se muito durante um trabalho em conjunto.”

Como graduada em Educação Física e estudiosa da Dança em sua ação artística ignitória do conhecimento, concordo com as idéias de Claro e Barreto por entender que a educação na contemporaneidade pede a transdisciplinaridade das áreas de conhecimento. Os profissionais de Educação em suas diferentes áreas de conhecimento não devem trabalhar de forma estanque, desconectada, competitiva.

Na escola, independente da área de conhecimento, os profissionais devem buscar a cooperação e o compartilhamento solidário dos saberes e fazeres que constituem a tessitura da complexidade humana. O trabalho em parceria enriquece a dimensão da Dança, da Educação Física e das outras disciplinas do currículo no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico Escolar. Neste contexto, ganham os educandos, ganham os profissionais que ampliam o leque de conhecimento, ganha a Educação, ganha a sociedade.

Acredito na possibilidade do trabalho conjunto na escola entre profissionais das diferentes áreas de conhecimento, especialmente da Educação Física e da Arte com enfoque na Dança, pois aqui os conhecimentos se fazem presentes em um jogo dialógico centrado no corpo que se move para consolidar o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido Katz aponta que:

O corpo se oferece como um geral onde pululam particularidades. Uma sociedade de dezenas de milhares de milhões de células. Corpo produto e produtor, com dimensão cognitiva. Corpo que faz o movimento e, ao mesmo tempo, resulta dele. Como um epílogo de nenhuma seqüência. Conquistar o específico deste corpo físico significa construir as interfaces e as pontes entre todos os saberes que brotam dele e nele. (KATZ, 2005, p. 184-185).

Não obstante, os conhecimentos específicos de cada área devem ser respeitados e os questionamentos permanecem. Tem a Dança ocupado o seu lugar na escola e sido respeitada como área que constrói conhecimento a partir do corpo que dança ou tem sido compreendida apenas como uma atividade lúdico-recreativa para os momentos de ócio dos educandos ou até mesmo como algo supérfluo, não sendo necessária a sua presença no currículo escolar? Ou ainda como complementação de carga horária para professores de qualquer área de conhecimento que proponham um projeto sócio-educativo<sup>32</sup> para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia?

Ao observar as ações sociais propostas pelas diferentes instâncias governamentais, a exemplo do “Programa Escola Aberta<sup>33</sup>” com apoio da UNESCO, percebe-se que a dança sempre está presente nos projetos que acontecem nos finais de semana com a finalidade de tirar as crianças e adolescentes em situação de risco da rua. Se a dança é tão necessária na formação destes corpos nos projetos de finais de semana nas escolas públicas, então por que ela não acontece no período regular de ensino inserida no currículo para todos os educandos?

Necessário se faz questionar por que a dança é percebida e trabalhada como “tábua de salvação” para os problemas sociais e devido a este fato visita a escola nos finais de semana. Na contramão, a dança não está inserida na disciplina Arte no currículo comum, sendo apenas uma atividade extracurricular em escolas públicas estaduais e, na maioria das vezes, desvinculada do projeto pedagógico da escola.

Rever o pensamento que permeia o ensino da Dança como Arte na escola e inseri-la de fato no currículo escolar do ensino básico significa compreendê-la como uma ação que possibilita a descoberta do conhecimento em corpos ainda em construção, pois como explica Katz (2005, p. 199) explica que: “Neste corpo, o conhecimento não passa de uma ferramenta evolutiva da vida que surgiu da estabilização da complexidade cósmica. E é neste corpo que acontece a pluralidade de acontecimentos em plena simultaneidade a que chamamos dança”.

No contexto escolar, a dança deve possibilitar a construção do conhecimento, da liberdade, da criticidade e da autonomia<sup>34</sup> nas diversas inter-relações do

<sup>32</sup> Nova nomenclatura dada ao PECC a partir de 22/02/2008 com a portaria 1892/08 da SEC/BA.

<sup>33</sup> Programa Escola Aberta: projeto do Governo Federal em parceria com a UNESCO. Recruta voluntários para ações sócio-educativas através da arte, do esporte e de trabalhos laborais nos finais de semana em escolas públicas do país. Em Salvador, o “Programa Escola Aberta” está presente em 60 escolas da rede estadual e 47 escolas da rede municipal. (ver anexo A).

<sup>34</sup> Cf.: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lillian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Educação: Experiência e Sentido, 1); MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez;

educando com o seu meio sociocultural. Respeitar a diversidade é um fator relevante para a construção do conhecimento e dos processos identitários deste corpo que dança em um universo pluricultural. Assim, pensar a Dança na escola é compreender a necessidade do educando se apropriar da Dança como uma forma de estar no mundo que auxilia no desenvolvimento da sua autonomia.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Autonomia aqui entendida de acordo com Vieira (2006, p. 19) como: “a capacidade que um sistema necessita para elaborar adequadamente seu meio ambiente, criar estoque de informação e função memória e assim, permanecer”.

Entender a autonomia como condição necessária para que o educando descubra suas possibilidades de criar, se percebendo como ator social produtor do discurso corporal em uma teia de relações sócio-corporais. Estas relações envolvem saberes, fazeres, crenças, valores, interesses individuais e coletivos em um ambiente compartilhado de conhecimento no qual o educando é ao mesmo tempo produto, produtor e transformador da cultura.

Assim sendo, é responsabilidade dos envolvidos no processo educacional, desde os responsáveis pela organização do currículo em nível de Secretaria de Educação em uma visão macro, até o gestor escolar e o educador em uma visão micro, compreenderem a Dança em suas diferentes possibilidades; conhecer as experiências prévias do educando e a partir deste referencial, problematizar e adequar os conteúdos a serem trabalhados à realidade com o qual o educando está imbricado, pois nossa visão de mundo é marcada por nossas práticas cotidianas.

Os corpos que transitam na escola estão sujeitos as relações de poder como aponta Foucault (2000). Estas relações hierarquizantes buscam, a partir da forma estabelecida de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento, tornar estes corpos obedientes, disciplinados e reprodutores dos valores da sociedade da qual fazem parte. Neste sentido, Setenta (2008, p. 67) esclarece que: “o corpo se

torna o corpo da sociedade e é dele e nele que incidem procedimentos de proteção, exclusão, eliminação, sujeição, produção”.

Entendemos que os aspectos conceituais, os valores, as crenças, as atitudes e também a ideologia política<sup>35</sup> da rede de conhecimentos trabalhada na escola refletem-se na organização e comportamento social adquiridos pelos educandos neste espaço de socialização, aprendizagem e construção de conhecimento que se constitui a escola.

Um corpo ao qual é negado o direito de usufruir das diferentes formas de linguagens artísticas na escola pública, dificilmente terá a possibilidade de reconhecer a Arte em suas diferentes linguagens como forma de conhecimento e processo/produto da existência humana que se reorganiza com as contribuições das novas gerações.

Como aprender a valorizar a Arte na vida em sociedade se o educando não tiver a oportunidade de fazer, fruir e apreciar Arte como parte da existência humana desde a sua infância? Como o educando vai conhecer, aprender a apreciar e usufruir da Dança se a ele é negado à possibilidade de tomar contato com a mesma na escola de ensino básico? Como perceber a Dança como ação cognitiva que constrói conhecimento, sendo uma atitude ética, estética e política se a dança não tem sido entendida desta forma e o seu espaço não tem sido garantido aos educandos na escola?

Desta forma, é preciso repensar a relação do tripé Dança-Arte-Educação e perceber que, como aponta Alves (1995, p. 103), “A questão não é o próximo movimento da peça, dentro do jogo institucionalizado [*aqui, o ensino básico*]. A questão é se um novo jogo pode ser jogado [*com a presença da dança como ação efetiva na escola pública*]”, [grifo da autora], pois:

Devido ao caráter conservador de todo sistema social, resiste-se a toda inovação social, ao menos inicialmente, e, às vezes, de maneira extrema [...] como toda sociedade se realiza na conduta dos indivíduos que a compõem, há mudança social genuína em uma sociedade, somente se houver uma mudança genuína na conduta de seus membros. Toda mudança social é uma mudança cultural. (MATURANA, 2002, p. 206).

Morin (2006a) aponta que a sociedade produz a escola, que por sua vez produz a sociedade. O caráter conservador da primeira reflete-se na segunda, as mudanças ocorrem em um sentido verticalizado e dependem da ação coletiva,

---

<sup>35</sup> Ideologia política também perpassa as idéias de corpo presentes na escola e na educação. Rubem Alves e também Paulo Freire afirmam que todo ato educacional é um ato político.

portanto, reformar a sociedade significa reformar a escola e a reforma da escola pressupõe a reforma da sociedade. Estas reformas dependem dos sujeitos sócio-histórico-culturais e políticos próprios de cada época.

Wosien (2000) explica que toda sociedade deve estimular os fatores constitutivos da personalidade e a educação de pessoas criativamente participativas. Assim sendo, a escola é uma representante dos costumes sociais e o ensino da dança pode e deve se apropriar deste espaço, sendo trabalhada como uma ação sistematizada, contínua, consciente, crítica-reflexiva, transformadora dos educandos e, através destes, da sociedade, pois ainda Wosien (2000, p. 66) aponta que “Onde pessoas dançam umas com as outras, elas se educam e se formam a si mesmas”.

Necessária se faz a consciência de que as experiências vivenciadas pelo educando no ambiente escolar, principalmente no período da infância, serão levadas por toda a vida. Ter acesso a prática da Dança na escola pública de ensino básico significa possibilitar a um número maior de corpos em construção o contato com a Dança e o direito de vivenciá-la como uma forma de Arte que constrói conhecimento, incorpora valores e transforma vidas, pois:

[...] o relógio, a folhinha e o calendário são convencionais, repetitivos e historicamente vazios. O que conta mesmo é o tempo das possibilidades efetivamente criadas, o que, à sua época, cada geração encontra disponível, isso a que chamamos *tempo empírico*, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas idéias. (SANTOS, 2007, p. 173).

A partir deste entendimento, perceber que é no compartilhamento de idéias pelo movimento/pensamento que ocorre a construção e a consolidação da aprendizagem, compreendendo que os educandos estão em um tempo de transição no qual a criatividade, a curiosidade de experimentar e aprender a partir das experiências corporais individuais e coletivas estão presentes. Neste contexto, a construção do conhecimento se dá a partir da reflexão cognitiva criando novos contornos de compreensão da realidade que possibilita uma maneira própria de olhar o mundo.

Nesta ação, o corpo muito tem a fazer. Ele é o primeiro contato com o mundo, o primeiro leitor das mudanças sociais, históricas, políticas, artísticas e culturais, pois as percepções de mundo são sensório-motoras e se dão a partir da modulação dos sentidos. A Dança como área que possibilita a construção do conhecimento a partir dessas ações favorece, sobremaneira, o processo ensino-aprendizagem no âmbito

do ensino básico e necessita estar presente nas escolas públicas estaduais da cidade de Salvador/BA.

## **CAPÍTULO 2 – O ESPAÇO (IR) REAL DA DANÇA NA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO: LDB 9.394/1996 E A INOBSERVÂNCIA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/1998**

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. (PCN/ARTE, 1998, p. 55).

Arte, como aponta o PCN/Arte (Brasil, 1998), já foi denominada matéria, disciplina, atividade; entretanto, sempre esteve fora do contexto de disciplinas consideradas relevantes para o desenvolvimento intelectual do educando. De acordo com o PCN/Arte (Brasil, 1998, p. 26), este descaso com o espaço ocupado pela disciplina Arte se deve: “[...] ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento”.

Em 1971, pela Lei das Diretrizes e Bases de Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

A LDB 5.691/71 incluiu a arte no currículo escolar do ensino primário e secundário<sup>36</sup> sendo denominada “Educação Artística”, entretanto não possuía o caráter de disciplina e não exigia uma especialização das linguagens artísticas por parte dos professores, sendo observada como “atividade educativa”.

A Educação Artística era constituída pelas linguagens das Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas<sup>37</sup> e configurava a presença de um professor “polivalente” com cursos adicionais nas diferentes linguagens artísticas. Desta forma, qualquer profissional com cursos adicionais nestas áreas de conhecimento poderia desenvolver atividades que envolvesse as Artes Plásticas, a Dança, a Música e o Teatro.

Este fato implicava em um conhecimento superficial das diferentes linguagens da Arte e as suas especificidades. As atividades propostas poderiam ser uma mescla de Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro. Nesta perspectiva, o que se

---

<sup>36</sup> Atual ensino fundamental e médio que, junto com a educação infantil, constituem a educação básica de acordo com o art. 21 da LDB nº 9.394/96. “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”.

<sup>37</sup> Artes Cênicas, constituída pela Dança e pelo Teatro.

percebe são idéias fragmentadas de áreas de conhecimentos com especificidades próprias compondo uma atividade escolar.

A dança em particular, por ser uma atividade que envolve o movimento, aparecia com mais freqüência no campo da Educação Física do que no campo da Arte. Era trabalhada nas aulas de Educação Física em seus aspectos psicomotor, lúdico e recreativo; considerada apenas uma brincadeira que servia para integrar, socializar, relaxar, descontraír, passar o tempo. Seu ensino não era compreendido como uma possibilidade de construir conhecimento.

Poderia também servir para o desenvolvimento harmonioso das formas corporais do educando promovendo graça, desenvoltura e beleza aos movimentos corporais, sendo observada como uma espécie de intervalo na aprendizagem intelectual. Também se fazia presente em apresentações nas festividades escolares, entretanto:

Na história do ensino da arte no Brasil, podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas. (MORANDI in STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p. 78).

A escola é uma instituição que tem passado por profundas transformações. Neste momento de mudanças significativas da compreensão do ser humano e suas inter-relações na era planetária, a escola deve reestruturar-se para acompanhar o desenvolvimento do educando, pois como esclarece Morin (2006b, p. 68): “Cada ser humano traz em si o planeta inteiro.” Neste contexto, ainda Morin (2006b, p. 47) afirma que “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele.”

Esta reestruturação envolve aspectos do processo ensino-aprendizagem em diferentes linguagens em um contexto social no qual o educando se perceba como um cidadão consciente dos seus direitos e deveres tendo possibilidades de exercer a cidadania.

Nesta perspectiva, em 23 de dezembro de 1996, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei nº 9.394 versando sobre as atuais diretrizes que regulamentam as bases da educação em todo o país. Nesta nova versão da lei é possível observar a importância da ação transdisciplinar dos profissionais da educação enquanto membros efetivos que buscam a transformação

e a adoção de uma filosofia de ensino-aprendizagem que perceba o educando como um ser integral.

Uma breve análise de alguns artigos da LDB nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais se faz necessária para compreender de que maneira a Arte tem sido entendida; além de apontar a importância e a necessidade da Dança na escola como possibilidade de construção de conhecimento. Em seu artigo 1º, a lei explica:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB nº 9.394/96; Artigo 1º).

Já neste artigo introdutório, é possível perceber que as diferentes linguagens artísticas e em específico a Dança – por ser a arte do movimento – deve ter o seu espaço de construção de conhecimento na escola, pois que é parte da existência humana e está presente nas manifestações culturais de diferentes povos promovendo a pluralidade de idéias. Também é preciso lembrar que:

Ao entrar numa sala de aula, o estudante não deixa suas referências individuais e socioculturais nos corredores, mas traz consigo valores e crenças, com os quais vai se desenvolvendo, modificando-se ou aperfeiçoando-se [...] com todos os recursos que a educação contemporânea pode fornecer, a fim de se educar na diversidade. Afinal, a riqueza humana é a sua diversidade, e cabe à educação potencializá-la através do ato educativo. (BAHIA, 2005, p. 31).

A LDB assinala em seu artigo 3º que o ensino deve ser ministrado de acordo com os princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; valorizando a experiência extra-escolar; vinculando a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Mais uma vez, a Dança encontra-se presente, visto que ela é cultura, pensamento, ação, arte e saber acumulado pelos povos ao longo do processo evolutivo da humanidade.

Estabelece ainda no artigo 26, § 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Neste contexto, a LDB nº 9.394/96 mais uma vez se volta para o ensino da Arte e amplia o seu repertório tornando obrigatório o ensino de Arte como disciplina na educação básica, passando a fazer parte do núcleo comum juntamente com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física.

No artigo 27, a lei aponta que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar algumas diretrizes tais como: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Nesta busca pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento no ensino básico, um grupo de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998.

Os PCNs apresentam pressupostos éticos, estéticos e políticos pensando o educando como um ser humano em formação de maneira integral, sujeito co-partícipe neste processo de aquisição de atitudes, valores e comportamentos que possibilitam a construção do conhecimento pelo sentir/pensar/agir, buscando/observando as relações consigo mesmo, com o outro e com a sociedade neste mundo contemporâneo globalizado.

De acordo com o PCN/Arte, o ensino desta disciplina no Brasil sempre esteve pautado em políticas educacionais com diferentes enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos que predominavam na visão de educação do país em épocas e contextos culturais distintos. Estes posicionamentos caracterizavam e delimitavam a abordagem de Arte nas estruturas curriculares.

O PCN/Arte aponta que a música já se fazia presente no contexto escolar brasileiro com características educacionais desde o século XIX. Ainda na primeira metade do século XX, desenhos, trabalhos manuais, música e canto orfeônico já eram trabalhados nas escolas primárias e secundárias do país. A dança e o teatro – entendidos como artes cênicas – não constavam nesse contexto, apareciam apenas nas festividades escolares cívicas e religiosas ou de final de ano.

O ensino baseado nos princípios da Escola Nova<sup>38</sup> com concepções filosóficas diferenciadas trouxe novos métodos para o ensino da Arte. Incluiu jogos e brincadeiras para desenvolver a percepção auditiva, rítmica, a expressão criativa.

---

<sup>38</sup> Escola Nova: no Brasil, o movimento foi iniciado por volta de 1920, tendo grande impulso na década de 30 com o *Manifesto da Escola Nova*. Anísio Teixeira, emérito educador baiano foi um dos seus principais representantes no Brasil. Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam em um sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Ele foi o idealizador da Escola Parque – um centro de artes, esportes e técnicas laborais.

Este movimento buscou romper com a “cópia de modelos”; pregava também a socialização dos educandos.

Nos anos 80, surgiu o movimento Arte–Educação com a proposta de repensar a presença da Arte na escola; ampliou as discussões, buscou novas idéias e mudanças de concepções do ensino da Arte. Neste movimento, universidades públicas e privadas, associações comunitárias, além de diversas instituições ligadas ao ensino da Arte se fizeram presentes nas revisões de paradigmas do pensamento vigente. Mesmo com todas estas tendências e movimentos que repensavam o ensino de Arte na escola, a Dança permanecia fora das discussões. Ela era trabalhada como uma ação complementar para apresentações de conteúdos de outras disciplinas escolares.

Segundo o texto do PCN/Arte (1998), ainda nas décadas de 80 e 90, muitas pesquisas foram desenvolvidas trazendo contribuições para as propostas pedagógicas do ensino da Arte, dando especial atenção aos conteúdos e processos de ensino-aprendizagem.

A partir da aprovação da LDB nº 9394/96 e da publicação dos PCNs, a Dança aparece como uma das quatro linguagens que compõem a disciplina e, aparentemente, encontra o seu lugar na escola como linguagem artística facilitadora das inter-relações sociais.

Neste novo contexto, a Dança deve atuar como interveniente no processo de construção do conhecimento e colaborar em um novo modelo de processo ensino-aprendizagem centrado em diferentes ações que buscam o desenvolvimento do educando como um cidadão autônomo, criativo, crítico e sujeito ativo na construção do seu próprio espaço de conhecimento.

Desta forma, a proposta do PCN/Arte (Brasil, 1998, p. 19) auxilia a construir um outro olhar sobre a presença da Arte na Educação propondo paradigmas pautados em “[...] ações que integram o perceber, o pensar, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar [...]”. Com este entendimento, fazer, apreciar e conhecer produções artísticas possibilita aos educandos “[...] a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico”.

O PCN/Arte dá ênfase à presença de quatro linguagens artísticas na escola, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Explica que estas linguagens são

áreas de conhecimento com especificidades próprias. Esclarece ainda que a Dança como área autônoma já se faz presente em currículos escolares de outros países há mais de dez anos, a França é um exemplo. Todavia, em termos de Brasil, a Dança continua atrelada à Educação Física como conteúdo curricular. Para mudar este quadro que ora se apresenta:

O que precisa ser esclarecido é que a dança é uma área de conhecimento autônoma e que consiste na mais antiga das manifestações artísticas. 'De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo só do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser carrega dentro de si desde os tempos imemoriais'. (PORTINARI *apud* MORANDI in STRAZZACAPPA e MORANDI, 1989, p. 105).

Segundo Marques (2007a), em termos nacionais, a Dança passou a fazer parte do regimento da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo como linguagem artística diferenciada desde o ano de 1992. Entretanto, na maioria dos estados brasileiros<sup>39</sup>, a dança é parte dos conteúdos da disciplina de Educação Física; trabalhada majoritariamente como uma atividade extracurricular em forma de projetos, *workshops*, festivais ou competições desvinculadas do contexto do educando e da realidade escolar.

Todavia, as linguagens artísticas da Dança, da Música e do Teatro não estão presentes no cotidiano dos educandos na maioria das escolas de ensino fundamental e médio no país. O que se observa no concernente à Arte enquanto disciplina do núcleo comum é um predomínio das Artes Visuais em detrimento das linguagens da Dança, da Música e do Teatro.

Estas linguagens artísticas quando presentes na escola não estão na disciplina Arte no currículo comum; são projetos extracurriculares para pequenos grupos de educandos em horário oposto ou em ações sócio-educativas que ocorrem nas escolas em finais de semana como projetos do tipo "Escola Aberta".

A dança na escola deve atender aos três campos de ação propostos pelo PCN/Arte; são eles: a produção, a fruição e a reflexão sobre o fazer/sentir/pensar artístico. Ainda assim:

As capacidades expressas nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referenciais gerais e demandam ações de adequação [...]. Essa adequação pode ser feita por meio da redefinição de graduações e de prioridades, desenvolvendo-se alguns aspectos e

<sup>39</sup> Os dados sobre o trabalho desenvolvido com a dança em escolas de diferentes estados brasileiros e a sua presença nos cursos de licenciatura em Educação Física foram coletados no 1º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança no Comitê Temático *Dança em Mediações Educacionais* sob a coordenação das Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Kathya Godoy (UNESP) e Leda Muhana Iannitelli (UFBA). O encontro aconteceu na Escola de Dança da UFBA nos dias 03 e 04 de Julho de 2008 em Salvador, Bahia, Brasil. Resultado de uma parceria entre a UFBA, UNESP, UNICAMP, USP e PUC.

acrescentando-se outros que não estejam explícitos. (BRASIL, 1998c, p. 74).

O PCN/Arte (Brasil, 1998, p. 47) ressalta ainda: “É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade<sup>40</sup> artística.” A partir desta colocação, o PCN de Arte aponta como necessidade que:

[...] a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meio de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (BRASIL, 1998, p. 47).

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico deve propor a presença da Dança na escola relacionada aos aspectos éticos, estéticos, políticos, perceptivos da aprendizagem. Nesta linha, deve promover atividades que desenvolvam a cognição e as possibilidades de interação e transformação destes conhecimentos a partir da visão de mundo dos educandos. Esta ação deve acontecer em uma rede coletiva que possibilite aos mesmos perceber a Dança como uma forma de Arte que busca a permanência e co-evolui com o ser humano.

Esta visão requer profissionais qualificados com conteúdos, metodologias e técnicas específicas desta área de conhecimento e que ao mesmo tempo compreendam a necessidade de estar em constante relação com os saberes e fazeres que constituem o amplo campo do conhecimento humano. Um profissional com a capacidade de compreender que:

[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; [...]. Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. (MORIN, 2006a, p. 88-89).

Pensar a Dança no ensino básico significa compreender o que propõe o PCN/Arte: desenvolver nos educandos a possibilidade de dançar, apreciar dança e também se apropriar das dimensões sociopolíticas, históricas e culturais da Dança. Deve também possibilitar aos educandos o acesso aos aspectos relacionados ao fazer, conhecer e apreciar produções da área de Dança e de outras áreas,

<sup>40</sup> Como profissional da área de Educação Física, considero a palavra modalidade mais apropriada para falar de esportes. No caso da Dança, contrariando o proposto pelo PCN/Arte, prefiro utilizar nesta dissertação o termo linguagem artística.

ampliando a rede de conhecimento destes corpos em construção e também a tessitura de uma sociedade democrática, uma atitude necessária à construção da educação do futuro.

Como aponta Morin (2006a, 2006b), esta ação deve promover uma cultura de paz, de respeito à pluralidade, uma cultura ecológica que perceba o planeta como uma mente coletiva possível para todos os seus habitantes num processo de mobilização das diferenças, na qual existe a possibilidade de troca e compartilhamento de informações, promovendo a aprendizagem e possibilitando a construção de conhecimento.

A escola deve oportunizar aos educandos experiências com a linguagem da Dança associada as demais linguagens artísticas. Este saber/fazer proporciona uma gama de conteúdos que possibilita aos educandos a emancipação intelectual e a construção da autonomia para continuar suas buscas na ação de aprender, fazer e pensar a Arte como parte da existência humana.

Esta mudança de paradigmas poderá ocorrer a partir do entendimento da Dança como área de conhecimento que busca permanecer no mundo enquanto sistema aberto que possibilita as trocas com o ambiente e a construção do conhecimento. Este entendimento promove uma reorganização de conceitos e a mudança de padrões já estabelecidos promovendo a emancipação do sujeito, pois educar significa emancipar as inteligências como defende Jacotot<sup>41</sup> *apud* Rancière (2005, p.11) ao afirmar que: “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar”.

Neste contexto, o educando deve perceber o conhecimento artístico em Dança como produção, fruição e articulação de sentidos em uma confluência de fatos, de criações humanas em um trânsito complexo de conhecimentos. Deve também discutir, refletir e apreender os saberes e fazeres da Arte e as relações entre Corpo, Dança, Cultura e Sociedade em um tempo histórico, pois como aponta o PCN/Arte (1998, p. 35), “Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir da experiência”.

---

<sup>41</sup> Joseph Jacotot (**Jean-Joseph**) **Jacotot** (1770-1840), francês, era um pedagogo e filósofo da educação do início do século XIX, criador do método de *Emancipação Intelectual*.

A participação dos educandos na elaboração das atividades que busquem a construção do aprender a aprender deve ser dinâmica e transformadora. As atividades realizadas devem estar voltadas para o desenvolvimento da capacidade de construção do conhecimento pelo uso da pesquisa, da reflexão, da criação, da autonomia, da criticidade e da investigação contínua de novas correlações entre movimento e o corpo que dança.

O profissional em Dança tem a possibilidade de contribuir no processo de descobertas de novas formas de movimentos/pensamentos pela ação cognitiva do corpo que dança. Pode também auxiliar os educandos e a comunidade escolar a perceberem a Dança como uma ação que possui uma finalidade em si mesma, além de objetivos específicos necessários ao desenvolvimento do indivíduo em seu processo de descobertas das possibilidades corporais. Nesta perspectiva, a Dança não deve ser vista apenas como um produto final preparado para festinhas escolares e comemorações. A Dança deve ser entendida como:

Produto e produtora da ação que lhe confere vida e a quem doa forma, ir e vir tão simultâneo quanto incessante. Pregada lá na sua origem, fugaz ignição neuronal, a forma de um sentimento se engendra como um estado de qualidade. (KATZ, 2005, p. 256).

Os autores/atores sociais que atuam na escola também devem aprender a considerar os desvios e os erros como partes do processo que representa o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra o corpo que dança, pois como aponta Bachelard *apud* Katz (2005, p. 38) o corpo também “se burila através da transformação via erro”.

Este é um sinal de que mudanças estão ocorrendo e são necessárias para a reorganização das informações que o corpo apreende, pois o processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento são ações contínuas. A dança como área de conhecimento deve estimular estas atitudes. Neste sentido:

Quem observa o corpo, percebe que nele ocorrem tanto aprimoramentos graduais quanto emergências [...]. A habilidade que se repete melhora gradualmente através do treinamento que burila o exercício. No entanto, eventualmente, irrompem novas circuitações, que surpreendem o controle. Como se o corpo desenvolvesse uma solução inteligente não prevista pela consciência. (KATZ, 2005, p. 38-39).

O trabalho do profissional em dança deve estar centrado na ação cognitiva do corpo que dança. Respeitar o ritmo próprio de desenvolvimento das potencialidades e das competências do educando, o fortalecimento das relações, o trabalho coletivo,

a valorização dos processos identitários com o grupo e a formação de atitudes positivas como a solidariedade e a tolerância recíproca devem ser os princípios que regem o trabalho desenvolvido na escola.

A dança na escola deve ser percebida como possibilidade de aprendizagem e construção de conhecimento, uma ação que se desenvolve em um determinado espaço cultural; um tempo sócio-histórico e político que carrega valores, crenças e atitudes dos sujeitos históricos em seu tempo de atuação.

Neste contexto, a dança é também uma ação política que representa o momento sócio-histórico-corporal<sup>42</sup> dos educandos. Desta forma, a dança como linguagem artística/educacional pode desencadear ações singulares destes corpos inseridos em uma ação compartilhada do ensinar/aprender dança no coletivo. Esta mudança na visão educacional também implica em uma revisão da metodologia e uma abordagem transdisciplinar dos aspectos implícitos no processo ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento pelo corpo que dança.

A observação destes aspectos é necessária para uma atuação ética, estética e política dos profissionais atuantes na escola de ensino básico. Neste contexto, é necessário se colocar politicamente, buscar parcerias para pensar as possibilidades e questionar o espaço da Dança na escola, além da forma que os profissionais têm sido tratados na rede pública estadual com a inserção de outras disciplinas em sua carga horária e o desrespeito à sua área de graduação.

Todavia, para que a Dança como área de conhecimento tenha a possibilidade de fazer a diferença na escola de ensino básico, o fazer artístico deve ser repensado e reorganizado para atender às novas propostas do ensino de Arte apontadas nos PCNs/1998 e também no PDE/2008<sup>43</sup>.

Políticas Públicas Educacionais dependem do trabalho conjunto dos Governos Federal, Estadual e Municipal envolvendo a sociedade em suas diferentes instâncias. Neste engendramento, pensar a reformulação do sistema educacional desde o ensino infantil até o ensino universitário para construir, como assinala o PDE (2008, p. 07), uma “Educação de qualidade da creche à pós-graduação”.

Em nível nacional, o PDE (2008, p. 13) aponta o direito de todos os cidadãos brasileiros a “[...] uma educação de qualidade que possibilite a formação de pessoas

---

<sup>42</sup> Sócio-histórico-corporal: neologismo utilizado pela autora partindo da idéia de que todo conhecimento acontece no corpo e é resultado da soma de fatos históricos e sociais que dá a este corpo novas possibilidades para que se reconheça produtor de cultura.

<sup>43</sup> PDE/2008 – Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasil, Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

capazes de assumir uma postura crítica e criativa perante o mundo” e propõe uma conexão dos saberes; esta ação pressupõe uma postura transdisciplinar e um diálogo entre a universidade e as comunidades populares.

Fernando Haddad, atual Ministro da Educação, assinala a necessidade da construção de “uma nova arquitetura da educação brasileira”. O atual projeto político pedagógico dos Governos Federal, Estadual e Municipal, e também as novas tendências curriculares apontam para a inserção de diferentes linguagens artísticas no currículo escolar do ensino básico especificando conteúdos próprios de cada área em particular, ratificando a necessidade do educando conviver com estas linguagens para a construção da sua visão de mundo.

Nesta perspectiva, as questões que envolvem o cumprimento do proposto pela LDB nº9394/96 e pelos PCNs/1998 com relação à disciplina Arte e a presença das quatro linguagens artísticas na escola devem ser apontadas, discutidas e solucionadas. Políticas Públicas Educacionais que respeitem o direito dos educandos terem acesso às formas de arte preconizadas para a escola de ensino básico devem ser prioridades nestas discussões.

O Plano de Metas – “Compromisso Todos pela Educação” do PDE (2008, p. 111) constituído por 28 ações, uma ação que pressupõe um processo colaborativo entre União, Estados e Municípios buscando e sanar problemas que afligem a educação básica brasileira. Três destas ações são particularmente relevantes para promover a mudança do quadro que ora se apresenta no ensino de Arte, auxiliando nas proposições de inserção da Dança e demais linguagens artísticas nas escolas da rede pública de ensino básico em todo o país.

A ação de número 08 se propõe a “valorizar a formação ética, **artística** e a educação física”; a ação 24 “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, **cultura**, dentre outras, com vistas ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola” e a ação 27 propõe “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da **infra-estrutura da escola** ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.” (grifo da autora).

O PDE/2008 percebe que a qualidade do ensino fundamental está diretamente relacionada à qualidade do ensino superior. Nesta visão sistêmica de educação é apontada a responsabilidade da universidade na formação de professores e no desenvolvimento da qualidade no ensino básico. Explica também

que a Universidade se apóia no tripé formado pelas instâncias de ensino, pesquisa e extensão. Este dado revela a responsabilidade das universidades na formação continuada dos profissionais que já atuam na sociedade e também dos que ingressam no mercado de trabalho anualmente.

Percebendo a importância da Universidade nesta visão de educação, Vieira (2006, p. 19) esclarece que “O ambiente da interdisciplinaridade exige uma formação básica complexa, que por sua vez exige boa formação e estímulo dos professores deste nível, o que obviamente exige uma boa formação destes em nossas universidades” e aponta a necessidade do processo cooperativo e da interação entre áreas de conhecimento.

Neste contexto, a Universidade também é responsável pela implementação de ações que possibilitem reorganizar a estrutura educacional e a qualidade do ensino básico em nível nacional, pois:

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora. (MORIN, 2006a, p. 81).

É neste espaço, como geradora de novos padrões organizativos do ensino em Dança que a Escola de Dança da UFBA deve se inserir para provocar discussões, reflexões e a mudança do quadro que ora se apresenta em relação ao ensino da dança no ensino básico da rede pública estadual de Salvador/Bahia.

Além da graduação, também o Mestrado em Dança<sup>44</sup> é um lugar apropriado para discussões e proposições de estratégias a médio e longo prazo para repensar o currículo escolar no Estado da Bahia colocando a Dança em seu lugar de atuação na escola de ensino básico como área de construção de conhecimento.

O “Observatório da Educação” – uma parceria entre a Capes/MEC e o Inep<sup>45</sup>/MEC tem como principal objetivo instituir e apoiar grupos de estudos para trabalhar políticas educacionais em todo o país. De acordo com o PDE (2008, p. 105) para que esta ação de fato aconteça: “A principal ferramenta é o desenvolvimento de pesquisas e estudos propositivos, tendo como base o diagnóstico e a avaliação dos problemas da educação brasileira. [...]”. Uma das propostas do observatório é “a formação de mestres e doutores que atuem nas

<sup>44</sup> O Mestrado em Dança da Escola de Dança da UFBA, pioneiro na América Latina, foi aprovado pela Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da UFBA em 08 de junho de 2005 e credenciado pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 15 de setembro de 2005, com conceito 4.

<sup>45</sup> INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de professores”.

Neste sentido, é importante estabelecer parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais para ministrar cursos de educação continuada aos professores de dança que atuam no ensino público, além de criar espaços contínuos para estágios dos graduandos, fóruns de discussões das possíveis redes entre dança, indivíduo, educação, sociedade e a construção do conhecimento. Pois como aponta o PDE, o Proext<sup>46</sup> além de outras ações, também se destina a formação de professores para o sistema educacional. Neste contexto:

A principal meta do Proext é apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas de extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas públicas – projetando a natureza das mesmas e a missão da universidade pública e o desenvolvimento da cultura, da saúde, das cidades e de outras áreas que contam com políticas públicas. (PDE, 2008, p. 101).

De acordo com PDE/2008, para que a reformulação do ensino aconteça é preciso distanciar-se dos discursos ideológicos e buscar experiências exitosas, até mesmo em outros países. Neste sentido, as exposições de Cássia Navas (1999) sobre a “Política para a Dança na França”, uma ação instituída durante o governo de François Mitterrand que buscou dar autonomia a área investindo suas ações nos campos de atuação da Dança auxiliam a pensar estratégias para modificar a atual situação da Dança na escola pública estadual de ensino básico.

Navas (1999) expõe que durante o governo de François Mitterrand, no período de 1981 a 1993, foi iniciada na França a “Política Cultural da Dança” – um conjunto de ações propostas pelo poder público francês para construir o que foi chamado de um “*novo território para a dança*”. Ações amparadas em condições materiais propícias constituídas pelo apoio político, pelos recursos financeiros necessários ao empreendimento e pela presença efetiva da comunidade artística.

Com esta proposta, Jack Lang<sup>47</sup> *apud* Navas (1999, p. 32) tinha a intenção de “agir em todas as frentes ao mesmo tempo, não deixando nada à sombra, não se estabelecendo, de maneira nenhuma, uma hierarquia entre os gêneros e as práticas artísticas”.

<sup>46</sup> Proext: Programa de Apoio à Extensão Universitária.

<sup>47</sup> Jack Lang: Ministro da Cultura da França em dois períodos (1981 a 1986 e 1988 a 1993) no Governo de François Mitterrand.

Desta forma foi criada a *Commission D'Études Pour La Danse*<sup>48</sup>, no ano de 1983, tendo como principal objetivo a criação de diretrizes e a organização de uma política cultural que buscava a autonomia da Dança em relação às outras artes do espetáculo. De acordo com Navas (1999, p. 34), a *Commission D'Études Pour La Danse* preocupou-se em “[...] tecer a complexa urdidura de sua diversidade [*da dança*] como linguagem, arte com história e campo da cultura a ser apoiado em e por ações públicas”.

Em um esforço conjunto do Ministério da Cultura, da Educação, da Juventude/Espportes, da Justiça e da Saúde foi elaborada a “Lei de Ensino da Dança”. O grupo de trabalho responsável pelo Ensino e Formação em Dança sugeria que a Dança figurasse entre as matérias artísticas da educação básica garantindo o acesso ao ensino gratuito das diferentes formas de linguagens artísticas para todos os educandos em solo francês.

Navas (1999, p. 53) explica que a partir desse contexto: “[...] resultou uma ‘dança’ que, encarada como cultura e conhecimento humano, longe está de se apresentar como um todo de formas pouco definidas, estruturando-se um campo composto por diversidades [...]”.

De acordo com a política adotada na França, a Dança passou a ser compreendida como evolução das artes com existência em diferentes instâncias de validação de sua ação; sendo também, como explica Navas (1999, p. 53) uma “área da política cultural, e, portanto um setor passível de ser pensado, planejado e apoiado em elementos distintos: formação, criação, difusão e nas conjunções que se estabelecem entre esses campos”.

A análise do modelo da França e a estruturação de uma política educacional que crie nas escolas de ensino básico em Salvador/ Bahia um ‘novo território’ de atuação para inserir a Dança na escola como uma ação que efetivamente aconteça se faz necessária. Uma ação que não esteja apenas nos papéis oficiais é uma estratégia urgente para a sobrevivência da Dança enquanto sistema de informação crítica, reflexiva, transformadora, autônoma que constrói conhecimento na escola pública de ensino básico em Salvador/Bahia.

É preciso compreender que o chamado *destino* é uma responsabilidade que não se pode deixar nas mãos de outrem. Deve-se fazer uso da autonomia, da

---

<sup>48</sup> A *Commission D'Études Pour La Danse* era dividida em quatro grupos específicos de trabalho, a saber: Grupo de Ensino da Dança; Grupo de Criação; Grupo de Difusão; e Grupo da Situação do Bailarino.

consciência crítica e da capacidade de discernimento para fazer escolhas adequadas ao contexto e buscar as mudanças. E como ser humano ter a chance de tomar parte na escrita da história e afirmar, como Freire, que:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei [...]. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (FREIRE, 1996, pp. 52-53).

Observada sob este enfoque, a educação não pode parar no tempo, deve ser dinâmica e transformadora. É imperioso buscar novos caminhos, outras formas de caminhar para a Dança, para a Arte, para a Educação em uma perspectiva pautada na emancipação intelectual e consequente autonomia do indivíduo no saber fazer.

Nestas formas de caminhar, a Dança tem o seu lugar porque o conhecimento que passa pelo corpo se estabelece e possibilita ampliar os horizontes do conhecimento. Além disso, o aprendizado da dança na escola traz em si a dimensão do tempo presente e não de algo para ser feito no futuro. E este é o tempo dos educandos. Alves ao ratificar a importância de viver o momento presente questiona:

Não serão fúteis todas as questões que não dizem respeito ao corpo? E se o homem se entrega a questões, as mais distantes, as mais abstratas, não será por causa do seu amor a possibilidade de prazer? Weber estava correto ao afirmar que mesmo as pessoas religiosas em busca de um céu no futuro estão, em última análise, pensando e agindo a partir de necessidades do aqui e do agora. (ALVES, 1995, p. 45).

A cada momento, o ser humano está construindo o seu tempo presente e futuro com base em suas percepções e acepções sócio-histórico-corporais, culturais, artísticas, educacionais e políticas a partir das suas próprias experiências e das experiências vividas por outros em gerações anteriores. Neste sentido, o conhecimento acumulado reconfigura a história para as gerações futuras, pois como expõe Isaac Newton *apud* Tomasello (2003, p. 10), temos a possibilidade de “ver” tão longe por estarmos “de pé sobre ombros de gigantes” representados pela consciência do sentir/pensar/fazer. Assim:

A *mente consciente* estabelece relações com o mundo lá fora. Para tal, emprega, pelo menos, dois movimentos: usa o passado para realizar suas análises e, de posse delas, prepara suas ações futuras. Ou seja, a consciência se inscreve na temporalidade. Na consciência, o tempo funciona como um operador. (KATZ, 2005, p. 134).

A dança na escola possibilita a descoberta e a vivência do tempo presente visualizando-o como uma ponte entre o passado e o futuro. No passado, buscamos as contribuições das gerações anteriores, repensando-as, transformando-as, aperfeiçoando-as a fim de que possam auxiliar na experiência intensa e dinâmica do presente, construindo um futuro no qual cada educando seja o sujeito construtor da sua Dança e da sua própria História. Assim, é preciso compreender que:

O presente não é um resultado, uma decorrência do passado, do mesmo modo que o futuro não pode ser uma decorrência do presente, mesmo se este é uma 'eterna novidade' [...]. O passado comparece como uma das condições para a realização do evento, mas o dado dinâmico na produção da nova história é o próprio presente, isto é, a conjunção seletiva de forças existentes em um dado momento. Na realidade, se o Homem é Projeto, como diz Sartre, é o futuro que comanda as ações do presente. (SANTOS, 2006, p. 330).

Nesta linha de ação com a proposta de pensar a interação entre Arte, Educação e Comunidade, a Prefeitura Municipal de Salvador/BA, entre os anos de 2001 e 2004, deu um passo à frente e colocou o ensino da Arte em suas diferentes linguagens na pauta de discussão das transformações buscadas na área educacional. Neste contexto, criou estratégias de modificação do entendimento da Dança nesta instância de ensino buscando o conhecimento artístico como produção, fruição e articulação de sentidos em uma nova visão de educação.

Esta proposta inovadora será apresentada no capítulo quatro na apresentação das diferentes formas de pensar a Dança no contexto escolar nas redes federal, estadual e municipal em Salvador/BA. Esta sugestão de mudança da lógica organizativa dos currículos e da disciplina Arte e a inserção da Dança com autonomia decisória com meios para que de fato aconteça coloca a Prefeitura Municipal de Salvador/BA em posição de vanguarda.

Neste contexto, esta experiência vale a pena ser visitada e analisada por outras instâncias do poder público para que ocorra a reforma do pensamento vigente em Educação, inserindo a dança na escola na rede pública de ensino básico. Esta atitude se configura como um bom começo.

### **CAPÍTULO 3 – DANÇA, CORPO, MOVIMENTO, COGNIÇÃO, CONHECIMENTO: TECENDO REDES COMPLEXAS NO ENSINO BÁSICO**

Levar as pessoas a criar coisas novas em vez de repetir o que as gerações anteriores fizeram. Isso é educar. (PIAGET, 1918/1980).

O corpo é o lugar de todos os sentidos, das idéias, da emoção, da razão. É no corpo e por meio dele que interagimos com o mundo à nossa volta em uma relação conformada pelo tempo/espço presente, reconfigurando o nosso modo de ser, de se relacionar com o outro; enfim, o modo de estar no mundo. A lógica organizativa do contexto possibilita o tipo e a qualidade da interação entre os corpos que se movimentam e o ambiente.

O movimento é um campo de experiência e aprendizagem em um mundo que nunca está pronto; um mundo que se modifica continuamente. O contexto que se apresenta é sempre momentâneo e configura o ambiente no qual o movimento acontece. Para que aconteça, o movimento depende da percepção, do tempo/espço, da capacidade antecipatória do cérebro<sup>49</sup> para que a ação se realize, pois o mundo não nasce pronto; é sempre uma construção em tempo real dos seres que se movimentam na interação com o meio.

Esta construção depende dos recursos neuronais do indivíduo, pois como explica Katz (2005, p. 60): “[...] o relacionamento dos nossos corpos com as nossas mentes depende, de um lado, do vínculo entre a estrutura e os processos cerebrais e, de outro, das relações entre estes processos e os acontecimentos que os sucedem”.

O movimento precisa ser antecipatório para ser considerado inteligente. Llinás (2002) afirma que o pensamento é uma antecipação do ato em si e depende da percepção. Afirma ainda que somente os organismos que se movem intencionalmente necessitam de cérebro. Nesta linha de pensamento, Churchland (2004) explica que a cognição está relacionada com toda ação que possui uma intencionalidade.

A intencionalidade da ação é a força diretriz que desemboca nas imagens sensório-motoras, faz parte da evolução biológica e atua nas interações preditivas ou intencionais entre o organismo vivo e o meio ambiente gerando imagens internas

---

<sup>49</sup> Capacidade antecipatória do cérebro: a possibilidade de antever a ação e se preparar para a resposta motora (LLINÁS, 2002).

do mundo externo por meio dos sentidos (Llinás, 2002). A partir deste entendimento, percebemos a dança constituída por movimentos com uma intencionalidade, uma força diretriz que promove imagens sensório-motoras formando mapas neuronais que determinam o ato cognitivo e a ação muscular a partir do movimento intencional<sup>50</sup>.

O corpo tem sido construído co-evolutivamente no jogo de interações entre filogenia<sup>51</sup> e ontogenia<sup>52</sup> pelo uso de estratégias, processo de ensaio e erro, desvios de padrões já estabelecidos tornando-se continuamente mais especializado, complexificando as ações humanas. Neste processo, o corpo é reorganizado constantemente pelas interações com o ambiente e os estados corporais são continuamente modificados.

Nesta perspectiva, o corpo é uma estrutura sistêmica, dinâmica, constituído na plasticidade do pensamento em fluxo que possibilita a reorganização constante em um ambiente sócio-histórico-cultural construído evolutivamente. Neste sentido, a evolução sugere:

[...] estados internos que refletem uma seleção determinada de circuitos neuronais, realizada segundo o método ancestral de ensaio e erro. Tais estados passaram a formar parte da predeterminação genética. Ao nascer, estes circuitos ancestrais já presentes se enriquecem gradualmente em virtude de nossas experiências como indivíduos e, por fim, constituem nossas memórias particulares, que de fato constituem a nós mesmos. (LLINÁS, 2002, p. 09).

Desta forma, o conhecimento não parte do ponto zero, pois como esclarece Piaget (2002, p. 03), “jamais existem começos absolutos”. Ele percebe o ser humano como um organismo que ao agir sobre o meio e modificá-lo, também modifica a si mesmo. Neste contexto, o conhecimento é construído se fizer sentido e ocorre de maneira sistêmica; não é uma cópia da realidade e sim uma interação entre a capacidade que o organismo possui ao nascer e as condições encontradas durante o seu desenvolvimento, sendo esta uma construção contínua.

Esta idéia caminha ao encontro do pensamento de Llinás (2002), quando este afirma que os seres humanos nascem “*precableados*”, ou seja, com as condições

<sup>50</sup> Movimento intencional: é um instrumento evolutivo desenvolvido pelos seres que necessitam mover-se tendo por função implementar as interações preditivas e/ou intencionais; depende da antecipação de resultados com base nos sentidos, é indispensável para que a ação aconteça. A predição de movimentos futuros é a função cerebral fundamental para o organismo mover-se com eficiência, sendo vital para a sobrevivência do organismo no meio. A predição economiza tempo e evita esforços desnecessários.

<sup>51</sup> Filogenia está relacionada à informação genética; tudo que foi desenvolvido ao longo do processo evolutivo diz respeito à espécie. A capacidade de conhecimento, a capacidade de aprender. Como explica Freire (1996) somos seres programados sim, mas somos programados para aprender.

<sup>52</sup> Ontogenia se refere a tudo que acontece no desenvolvimento de uma vida. É o aprendizado contínuo e diz respeito ao indivíduo; depende das interações entre o corpo e o ambiente.

básicas necessárias para a sobrevivência do indivíduo. Freire (1996, p. 84) complementa este posicionamento ao afirmar que os seres humanos são: “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, [pois] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.” Diz ainda:

É esta percepção do homem e da mulher como seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia dos educadores e educandos. (FREIRE, 1996, p. 145).

A dança na escola é uma possibilidade criadora de ensino-aprendizagem que utiliza o movimento intencional e acontece a partir do conhecimento já construído pelo corpo na relação com o mundo. A percepção faz parte deste processo, e assim como os seres humanos, ela é evolutiva e também um critério de sobrevivência das informações e de permanência da espécie no mundo. Charles S. Peirce *apud* Katz (2005) explica que o acesso ao conhecimento não se dá pela intuição e nem pela introspecção, mas sim através da generalização da experiência perceptiva.

Nesta perspectiva, a percepção não é uma ação passiva; não é o mundo que chega e “cola” no indivíduo. Perceber é agir; é uma ação simulada do mundo; é a expectativa de eventos que estão por vir. Katz (2005) lembra que “a percepção é a porta de entrada do conhecimento”. Llinás (2002) afirma que a percepção é à base da predição<sup>53</sup>, sendo esta a função principal do cérebro.

Por percepção se entende a validação das imagens sensório-motoras geradas internamente por meio da informação sensorial que se processa em tempo real e que chega do entorno que rodeia o animal. A base da predição – que é a expectativa de eventos que estão por vir – é a percepção (LLINÁS, 2002, p. 04).

Pensamento é ação, é um ato sensório-motor. Neste sentido, como lembra Katz (2005) o final de um movimento é sempre o princípio de um outro movimento; eles ocorrem em um encadeamento e de maneira ininterrupta. Ainda segundo Katz (2005), quando um movimento se apresenta no corpo, ele já é o resultado final de uma circuitação neuronal que acontece a partir da construção de mapas por similaridade de formas.

É esta circuitação neuronal que singulariza cada movimento tornando-o único, impossível de ser repetido, mesmo que aparentemente ele seja o mesmo. Este fato

<sup>53</sup> Predição refere-se à capacidade antecipatória do cérebro.

ocorre porque os mapas neuronais se modificam a cada vez que o movimento é realizado. Katz (2005, p. 247) demonstra esta idéia ao explicar que: “[...] O mesmo corpo já não é o mesmo corpo; e a mesma obra já não é a mesma obra. [...]”. Apesar de parecer idêntica, a circuitação neuronal já não é a mesma, já se fez um novo mapa que é sempre temporal e transitório.

A coordenação e a sincronia são fatores necessários à ocorrência do movimento intencional. Estas características necessárias para um bom aproveitamento do movimento também estão presentes nos estudos sobre a cooperação entre os indivíduos. A ação conjunta é relevante e necessária para a ação cooperativa, depende do contato visual e, muitas vezes, do contato corporal. Em relação aos seres humanos, cooperação não é só um ato de solidariedade, mas também uma habilidade própria da espécie necessária à sobrevivência dos indivíduos e à permanência da espécie como lembra Damásio (2000).

A base da cooperação é construída durante a interação. Neste contexto, é preciso saber “ler” as pistas não-verbais da ação coordenada. A maioria dos mecanismos que geram estas pistas ocorre de forma inconsciente promovendo uma sintonia fina de movimentos/pensamentos. Associações entre a percepção do que os outros fazem e os nossos mecanismos de planejamento e de controle promovem a aprendizagem por imitação pela ação desenvolvida em regiões cerebrais durante a observação e a realização dos movimentos.

Os desafios impostos pelas diversas formas de cooperação têm modelado nossos sistemas de ação-percepção e de processamento do inconsciente cognitivo ao longo do processo evolutivo. Este planejamento sugere uma vantagem adaptativa importante na evolução da espécie humana, pois mesmo sendo singulares em suas ações, com histórias e repertórios de movimentos diferenciados, os seres humanos vivem em um meio coletivo.

Ainda assim é possível admitir a idéia de Katz (2005, p. 61) ao afirmar que “[...] nada disso altera o fato de que cada ser humano se constitui como um ser particular, privado, único e insubstituível – um fim em si mesmo. Pelo contrário, valoriza a singularidade que nos torna humano”.

Neste contexto, a complexidade humana é resultado da interação entre a história individual e a história social de corpos que se constroem no fazer a partir da experiência vivida, refletida, compreendida e transformada em conhecimento. Aldous

Huxley *apud* Becker (2005, p. 28) elucida que “experiência não é o que se fez, mas o que se faz com aquilo que se fez”.

Desta forma, a escola é um campo de possibilidades para as descobertas. Na escola é possível desenvolver as habilidades de interação social, a inventividade, a construção da autonomia, da consciência crítica, da liberdade criadora envolvendo o educando, a sua maneira de pensar, fazer e fruir dança como uma forma de conhecimento que, no ato de criação, entrelaça a Arte à Ciência como parte da existência humana.

Estudos recentes na área da Neurociência apontam que quanto mais próximas às ações do observador e do observado, maior a ressonância no sistema nervoso motor. Segundo Katz (2005, p. 251): “[...] no corpo de quem vê, se reproduz o mesmo percurso de reconhecimento, ou seja, nele acontece uma espécie de execução também, mas sem a obrigatoriedade da sua execução como exercício explícito”.

Esta “cola social” favorece o processo ensino-aprendizagem, para estimular sentimentos de cordialidade, o senso de proximidade e também o conhecimento artístico como produção, fruição e articulação de sentidos, pois quando nossas ações se parecem com as ações que percebemos em nossos semelhantes surge o sentido de união social, necessário ao desenvolvimento e permanência da sociedade.

Desta forma, as conexões básicas entre ação e percepção, além de necessárias para a organização do movimento, são também à base das interações sociais. A habilidade de alternância das ações é crucial nesta interação. Compreender a ação de cooperação do outro altera a nossa percepção sobre situações e objetos. Estudiosos, como Freire (1996) e Maturana (2001), sugerem que vemos o mundo não apenas com nossos olhos, mas também com os olhos do grupo social a que pertencemos.

Esta habilidade de interação social depende da possibilidade de aprender com as ações do outro. Esta aprendizagem também é uma forma de cognição social<sup>54</sup> necessária à formação de processos identitários e produção de cultura, pois está ligada a:

[...] capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres *iguais* a ele, com vidas mentais e intencionais iguais as dele. Essa

<sup>54</sup> Cognição social: capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres *iguais a ele*, com vidas mentais e intencionais iguais às dele. (Tomasello. 2003; p.07).

compreensão permite aos indivíduos imaginarem-se 'na pele mental' de outra pessoa, de modo que não só aprendem *do* outro, mas *através* do outro. Essa compreensão dos outros como seres tão intencionais como si-mesmo é crucial na aprendizagem cultural humana. (TOMASELLO, 2003, p. 07).

Tomasello (2003) explica que existem três tipos diferenciados de aprendizagem<sup>55</sup> e ratifica a importância de cada um destes tipos de aprendizagem para que as crianças tenham a possibilidade de ingressar em um meio cultural através do processo de cognição social.

A prática da dança na escola possibilita os três tipos de aprendizagem e cada uma delas terá uma maior ou menor participação no processo de ensino-aprendizagem e na produção de comportamentos sensório-motores elaborados. O tipo de aprendizagem utilizada vai depender das possibilidades sensório-motoras do educando e se o corpo está apto a receber novas informações, reorganizá-las e transformá-las em corpo; pois como afirma Llinás (2002), ninguém aprende o que ainda não está pronto para aprender.

Assim se constroem novas idéias, novos movimentos/pensamentos que podem ser utilizados no cotidiano, na cena, no palco ou quando uma ação rápida se fizer necessária; enfim, no processo de desenvolvimento do educando como sujeito autônomo, crítico, reflexivo e responsável por suas escolhas.

Christine Greiner (2005) entende que o movimento humano é biológico e também cultural sendo a expressão de uma cultura viva que se transforma continuamente nas trocas com o ambiente em uma rede de relações sociais. Ainda Greiner (2005, p. 42) afirma que: "Não cabe mais distinguir como instâncias separadas e independentes, um corpo biológico e um corpo cultural. O corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornam-se inseparáveis" sendo, pois uma única instância do viver.

Estas relações possibilitam entender como nós, seres humanos, nos constituímos nas trocas de informações entre corpo e ambiente, pois como explica Maturana (2002, p. 205-206): "O ser humano é constitutivamente social. Não existe o humano fora do social. O genético não determina o humano, apenas funda o humanizável. Para ser humano é necessário crescer entre humanos".

---

<sup>55</sup> Aprendizagem por imitação, aprendizagem por instrução e aprendizagem sociocolaborativa (TOMASELLO, 2003).

Tomasello (2003) lembra que estamos imersos em um mundo cultural e que o desenvolvimento do cérebro também é função da cultura. Desta forma, partir de artefatos culturais, passar pela história do sujeito e transformá-los em conhecimento sistemático também é aprendizagem, pois:

[...] A evolução cultural cumulativa garante que a ontogênese cognitiva humana ocorra num meio de artefatos e práticas sociais sempre novos que, em qualquer tempo, representam algo que reúne toda a sabedoria coletiva de todo o grupo social ao longo de sua história cultural. (TOMASELLO, 2003, p. 09).

Neste sentido é possível pensar o movimento, os diferentes estilos de danças coletivas e individuais desenvolvidas em culturas diversas ao longo do tempo e que já se propagaram pelo mundo como exemplos desta ação cultural de entrelaçamento de conhecimentos. A aprendizagem contextualizada destas diferentes configurações de dança possibilita uma vivência coletiva que conforma a entrada dos educandos no mundo da cultura para além dos portões da escola através da arte do movimento.

A compreensão de que o desenvolvimento neurológico está intimamente relacionado ao desenvolvimento psicológico e cultural é relevante para o planejamento das atividades que serão trabalhadas com os educandos nas aulas de dança na escola para desenvolver a capacidade criadora. Desta forma:

Movimento e emoção são pilares da aprendizagem. [...] E quando a criança não aprende é preciso olhar em várias direções. Sair da sala de aula, esquecer por algum tempo o lápis e o papel, recorrer à dança, ao jogo, à música e à própria história de vida do aluno são recursos pedagógicos valiosos. (LEAL, 2007, p. 21).

Nesta perspectiva o movimento, assim como o pensamento, é dinâmico, sistêmico e acontece em rede. Este processo é co-evolutivo e co-dependente da capacidade de invenção criativa dos seres humanos e da participação dos indivíduos na aprendizagem social. Acontece em tempo real no momento em que o educando participa de uma “coletividade cognitiva<sup>56</sup>” experimentando os movimentos nos quais constituirá as suas configurações corporais, espaço-temporais, inter-relacionais e também a “sua” dança, produzindo conhecimento e cultura.

Esta aprendizagem, como afirma Tomasello (2003) está diretamente ligada a uma transmissão social confiável das inovações por parte das gerações mais velhas para as gerações mais novas. É uma aprendizagem que se dá pela captação da

---

<sup>56</sup> Coletividade Cognitiva se refere ao grupo social no qual os seres humanos têm a possibilidade de compartilhar experiências e desenvolver-se cognitivamente (TOMASELLO, 2003).

imagem e do movimento. Adriana Machado (2007, p. 92) esclarece que: “Como o corpo é sempre imagem em movimento, sua imagem encontra-se comprometida com suas ações”.

Rubem Alves (2005, p. 57), compreendendo a ligação entre a formação do pensamento, as imagens e o processo ensino–aprendizagem, afirma que: “[...] penso através de imagens. São imagens que me fazem pensar. Mais do que isso: é através das imagens que tento ensinar”. Nesta perspectiva, a dança se faz na construção metafórica de múltiplos significados possibilitando o encontro de vários:

Corpos [*que*] se movem como imagens no espaço-tempo, transformando-se. Imagens descrevem suas processualidades. Logo, a imagem que aparece se encontra como um texto de muitas informações e signos. Imagem composta, partilhada, híbrida. Nesse sentido, as imagens também são metáforas que se contextualizam em cadeias de códigos; índices das relações do ambiente e do corpo, pois se encontram implicadas na formação de uma rede conceitual. (MACHADO, 2007, p. 95).

É a possibilidade desse encontro vivenciando uma ação mobilizadora da atenção conjunta que promove a aprendizagem sócio-cognitiva e a compreensão da ação intencional dos iguais construindo o conhecimento pela imitação e pela empatia.

Alves (2005) e Freire (1996) lembram que muitas vezes aprendemos não porque gostamos do que aprendemos e sim porque gostamos do outro, queremos ser como o outro, queremos aprender com o outro. Desta forma, ver e imitar são formas sutis de ter/ser o outro. Nesta perspectiva, o processo de “cola social” que possibilita a aprendizagem também está presente nas aulas de dança, pois:

O corpo em movimento de dança participa de um processo contínuo, onde as informações não desaparecem, mesmo depois da apresentação da obra, [...]. Embora fugaz, a dança imprime algo no corpo de quem dança e no de quem assiste que vai participar do processo de continuidade das transformações que caracterizam o corpo. [...] (SETENTA, 2008, p. 41).

Este fato demonstra a relevância da prática da dança em grupos, principalmente na escola de ensino básico com ênfase no ensino fundamental, pois sua ação possibilita a aquisição dos processos cognitivos superiores pela aprendizagem e também a criação de processos identitários com outros corpos que dançam no mesmo ambiente. Com esta ação emerge o sentido de pertencimento necessário ao desenvolvimento da confiança e da auto-estima dos educandos em uma fase de descobertas do próprio corpo.

A prática da dança na escola possibilita esta aprendizagem pela interação que acontece entre os educandos, o educador e o ambiente. Esta transmissão social confiável acontece em um meio de construção do conhecimento no/pelo corpo e do compartilhamento de idéias de movimentos/pensamentos em um ambiente coletivo. Parafrazeando Katz (2005), é possível afirmar que o conhecimento é um fio que ata os vários saberes na trama de uma rede única. A rede na qual o ser humano co-evolui.

Ainda Llinás (2002, p. 41) afirma que “o pensamento é a interiorização evolutiva do movimento”. Desta forma, é possível compreender que a dança é constituída por movimentos/pensamentos e que a sua presença na escola possibilita a aquisição e a construção do conhecimento pelo movimento, visto que o corpo é resultado de ações sensório-motoras focadas intencionalmente.

Nesta perspectiva, o corpo configura-se como um espaço dialógico do conhecimento no ambiente escolar, como um lugar de ocorrência efetiva do movimento/pensamento. No corpo, como afirma Llinás (2002), também se encontra o ritmo, um elemento co-evolutivo próprio do desenvolvimento humano.

Esta afirmação se dá pela compreensão de que para que ocorra o movimento intencional, o indivíduo utiliza processos cognitivos. Neste contexto, os movimentos são atos sensórios-motores complexos, diferentes, variados e criativos; e a cada momento que acontece é sempre um evento único. Assim sendo:

A dança nasce quando no corpo se desenha um determinado tipo de circuitação neuronal/muscular. Este mapa, exclusivamente ele, tem o caráter de um pensamento. Quando ele se dá a ver no corpo, o corpo dança. Esse momento parece inaugural. No entanto, o apresentar-se da dança no corpo já representa o fim de um caminho. Quando lá se instala, a dança inaugura uma outra cadeia de circuitação para o corpo. Os acionamentos que impelem esse trânsito têm o mesmo caráter daquele que ocorre no cérebro humano. (KATZ, 2005, p. 52).

Como lembra Katz (2005), as matrizes geradoras do movimento são anteriores a ele e a construção deste conhecimento acontece na relação tempo/espaço. Este fato tem relação direta com a experiência que vem através da percepção, é pela experiência que as informações tornam-se corpo, pois observando a Teoria do Corpomídia (Katz e Greiner, 2005), as experiências ocorrem no corpo e se transformam em corpo.

Neste sentido, educar é compartilhar experiências construindo autonomia. Este fato só ocorre no coletivo, no contato com o outro, no social. Não é possível a

troca de informações e a construção do conhecimento em um sistema fechado<sup>57</sup>. Vieira (2006) lembra que um sistema fechado tende a desaparecer. A nossa práxis, o tipo de informação que compartilhamos com os educandos modifica a eles, o seu entorno e também a nós mesmos.

Desta forma, a dança na escola contribui para a aquisição e consolidação de conhecimentos sócio-histórico-corporais; pois afirma Leal (2007, p. 05) aprender é: “tecer possibilidades de transformação de si e do mundo ao redor – estabelecer prioridades e encontrar soluções para as mais diversas questões”.

Ao observar crianças pequenas manipulando objetos, locomovendo-se, “olhando o mundo com as mãos e a boca”, percebemos que “aprender fazendo” é o princípio que rege os primeiros anos de vida dos seres humanos. Neste período, as buscas, as descobertas e o aprendizado se dão com maior intensidade, pois o desenvolvimento do cérebro demanda interação constante com o ambiente e está intimamente ligado ao que se experimenta e conseqüentemente ao que se aprende.

A aprendizagem modela o cérebro; tudo que se aprende altera a rede neuronal. Embora o aprendizado aconteça por toda a vida, é na infância e nos primeiros anos da puberdade<sup>58</sup> que será constituído o diagrama básico das redes neuronais que formatarão o pensamento adulto. Este é um dos fatores nos quais reside a importância da dança na escola.

Agamben (2005) reforça esta idéia ao afirmar que a aprendizagem só ocorre se houver o “Estado de Infância”; isto significa ser curioso, estar disponível e aberto às novas experiências. Este estado deve permanecer por toda a vida a fim de possibilitar a experiência, a renovação dos conhecimentos e do entendimento de mundo, pois o aprendizado jamais tem fim.

De acordo com este pensamento, o aprendizado e a relação com o conhecimento continuam acontecendo durante a fase adulta. Entretanto, para que esta relação aconteça é necessário que o indivíduo esteja disposto a continuar a aprender e a encarar questões já conhecidas sob novos enfoques de forma receptiva, flexibilizando o pensamento, reorganizando valores e crenças. Desta forma, o processo de aprendizado e desenvolvimento não engessa, sendo otimizado e continuamente atualizado.

---

<sup>57</sup> Teoria dos Sistemas: Idéia de Bunge, Uyemov, Denbigh citados por Jorge Vieira no texto *Intersemiose e Arte*, nos Anais do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, FAEB, 1995 (VIEIRA, Jorge. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento - arte e ciência - uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão, 2006).

<sup>58</sup> Puberdade: fase do desenvolvimento que vai dos 11/12 anos até mais ou menos os 15 anos.

Esta aprendizagem depende do tempo presente, do fato real, da memória, da repetição. Nenhum conhecimento é construído se o sujeito não se apropriar do contexto no qual o movimento acontece; para Llinás (2002), o ser humano já nasce com a noção de tempo/espaço que foi construída co-evolutivamente. Desta forma, o sujeito praticante não é um mero observador, ele não é passivo. Ele é o agente construtor do conhecimento a partir das vivências corporais. Desta constatação, apreende-se que só se aprende fazendo e também que:

As matrizes que geram o movimento são anteriores ao movimento. O feto já porta estruturas, padrão. A construção do seu conhecimento se dará na relação com o espaço, isto é, na relação com o outro. Um conhecimento que resulta de um constructo via experiência. Sem um sujeito (de qualquer ordem) presente à experiência, a percepção não acontece. Experiência: a oportunidade de eliminação das más escolhas (KATZ, 2005, p. 53).

Assim, o aprendizado é contínuo, ocorre em tempo real pelas interações das redes neuronais. Mesmo entre gêmeos idênticos estas redes diferem, pois são interações micro-celulares particulares de cada indivíduo dependentes das experiências individuais, das histórias de vida que vão modificando as redes neuronais. O desenvolvimento das habilidades vai depender do número de conexões que são estabelecidas e do repertório que o indivíduo apresenta; as capacidades diferem pelo uso que são feitas delas. Quanto maior for o repertório de experiência, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências corporais.

Nesta direção, todo aprendizado é baseado em possibilidades. Para Llinás (2002), a capacidade antecipatória do cérebro prepara a ação pré-motora para as condições de aprendizagem e estas acontecem pelo uso da memória e da repetição. As chances de aprender serão maiores se o indivíduo tiver um repertório ampliado de informações. Estas informações, muitas vezes, ainda não são reconhecidas pelo corpo porque não estão consolidadas. A prática da dança na escola desde os níveis iniciais do ensino básico amplia estas possibilidades de movimento e consolidação de novas informações.

As idéias de Lakoff e Johnson (1999) ratificam a importância do fazer corporal para o aprendizado, pois todas as informações chegam ao corpo via percepção, portanto são sensório-motoras, isto significa dizer que todo conhecimento que se adquire, necessariamente passa pelo corpo. Esta ação deve envolver o educando no processo de aprendizado de novos comportamentos motores que se refletem na construção de sua dança, pois:

A dança é um processo sensório-motor que acontece no tempo/espaço pela intencionalidade da ação do sujeito praticante; uma cadeia de movimentos seqüenciais que necessita da interação do ser humano com o ambiente na elaboração do mapa neuronal que conecta o *Umwelt*<sup>59</sup> do sujeito praticante ao real (CAZÉ, 2007, p. 27).

O aprendizado se dá pela interação entre o conhecimento analítico e o conhecimento sintético, pela compreensão do todo. Acontece em tempo real sendo baseado na experiência concreta do fazer corporal; é uma relação co-dependente. A aprendizagem se dá a partir da compreensão da totalidade do processo, é sintética, global. Trabalhar apenas de forma analítica com a separação das partes e a simples repetição de movimentos, dificulta a compreensão, limita o processo ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo corpo que dança.

Por ser uma forma de aprendizagem que aciona os recursos sensório-motores dos educandos, a dança possibilita a aquisição dos processos cognitivos superiores a partir do movimento corporal; ocorre uma formação de redes neuronais, um criterioso trabalho de seleção de informação pela capacidade de neuroplasticidade<sup>60</sup> do cérebro. São mapas neuronais que se formam em tempo real e se desvanecem após o uso, pois como lembra Katz (2005) cada movimento requer um universo de padrões motores diferenciados. A dança também utiliza a ludicidade, além de provocar o prazer de estar com o outro na construção do conhecimento. A partir destas possibilidades entendemos que:

O conhecimento [...] é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender. [...] depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe [...], a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem [...] (BRASIL, 1998c, p. 72).

Todavia, convém lembrar Llinás (2002, p. 64) ao afirmar que: “a plasticidade e a aprendizagem permitem que a organização intrínseca do sistema nervoso se enriqueça, porém dentro de limites pré-determinados”. Neste sentido, a capacidade de adquirir conhecimento é refinada proporcionalmente ao aumento da atividade cerebral; entretanto, como explica Llinás (2002) não pode ultrapassar o chamado

<sup>59</sup> *Umwelt*: “Universo particular” ou “privado” (UEXKULL *apud* VIEIRA, 2006). Refere-se à percepção de um universo que não é real, mas sim o que é permitido pela complexidade, produzido na interação com a realidade.

<sup>60</sup> Neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de adaptação às novas situações; acontece mediante variações nos parâmetros biológicos, pré-formatados para serem maleáveis, entretanto, ocorre dentro de parâmetros bem definidos.

“ponto ótimo”<sup>61</sup>. Ultrapassar este ponto altera a habilidade do aprendizado e a capacidade de resolução de problemas.

Desta forma, na prática da dança não existem apenas produtos; existem sim, processos que estão em contínua mudança na transitoriedade do tempo/espço. Entender o corpo que constrói um conhecimento significa pensar este corpo elaborando o conhecimento, pois o saber corporal se faz a partir da percepção que o corpo tem do mundo à sua volta; é um saber sensório-motor, só se aprende fazendo. Neste processo não existem apenas conclusões, respostas fechadas; existem sim, possibilidades que a todo o momento são refeitas. A tomada de decisão<sup>62</sup> sobre a utilização destas possibilidades depende do imbricamento entre razão e emoção como constituintes do corpo uno dos seres humanos.

Damásio (2000) afirma que sentimentos e emoções são percepções diretas de nossos estados corporais e se constituem em um elo necessário entre as ações corporais e a consciência. Neste contexto, uma tomada de decisão adequada a cada situação em específico depende da qualidade deste imbricamento. Explica também que uma pessoa com dificuldades no sentir pode até ter conhecimento racional sobre algum fato, entretanto, será incapaz de tomar decisões com base nessa racionalidade.

De acordo com esta idéia, é possível compreender que o ser humano não precisa aprender e sim aprender como se faz em cada lugar, em cada momento, em cada situação específica a depender do contexto que se apresenta em dado momento. Esta condição está ligada à habilidade da plasticidade cerebral, assim:

Podemos considerar que a cognição não é só um estado funcional, e sim uma propriedade intrínseca do cérebro e um “a priori neurológico”. A capacidade de conhecer não necessita aprender-se; somente deve aprender-se o conteúdo particular da cognição no que se relaciona especificamente com aspectos particulares do ambiente (LLINÁS, 2002, p. 67).

A cognição não é uma atividade puramente mental como é entendida no senso comum. Ela depende das “conversas” do corpo com o mundo. É no repertório de movimentos/pensamentos que cada corpo carrega consigo que a cognição se concretiza em uma experiência co-implicada com o mundo circundante. Assim, podemos perceber o corpo como agente ativo nos processos cognitivos e que estes

---

<sup>61</sup> Ponto ótimo da atividade cerebral: é o limite pré-determinado para que funções cerebrais se enriqueçam sem que haja danos para a organização intrínseca do sistema nervoso (LLINÁS, 2002, p. 64).

<sup>62</sup> Tomada de decisão está relacionada a fatos e mecanismos ligados à regulação corporal (DAMÁSIO, 2000).

advém da percepção e da experiência corporal que se traduz em movimento/pensamento/conhecimento.

Para Alan Berthoz (2005), a cognição é baseada na ação. Uma ação organizadora da percepção, no entendimento de que perceber é agir no mundo. Neste contexto, o movimento é o desencadeador do pensamento e conseqüentemente da construção do conhecimento. Nesta linha de pensamento, o corpo se constitui nas interações entre movimentos/pensamentos como fluxos de informações que se propagam no tempo/espaço replicando idéias, valores, atitudes, comportamentos. Virgínia Chaves (2002) explica esta relação:

O caminho de uma ação educativa em dança, que tenha como eixo a ética e a estética, não em função da arte propriamente dita, mas, enquanto atitude humana, uma atitude diante das coisas, se apresenta na tentativa de buscar a *humanização* das relações sócio afetivas e culturais na sociedade capitalista e de restaurar, sobretudo, o reencontro do indivíduo consigo mesmo, de olhar-se a si mesmo: um sujeito que se percebe, discute sobre si mesmo, reflete sobre si mesmo. A arte em comum com a ciência, busca dar sentido a vida, não apenas manter a vida, mas, fundamentalmente, a sua coerência (CHAVES, 2002, p. 24).

Os educadores devem compreender que o processo ensino-aprendizagem não é uniforme, linear e previsível; que a construção do conhecimento passa por períodos lentos e outros rápidos, algumas vezes com transformações imperceptíveis e em outros, estas transformações ocorrem de forma abrupta. Em Educação, como esclarece Morin (2006a, p. 59), “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

É preciso entender que não existe um dia igual ao outro, apesar dos educandos serem os mesmos, novos são os comportamentos, os questionamentos. Cada estágio da aprendizagem e da construção do conhecimento é individual e traz novas solicitações. Nestes momentos de reorganização de estados corporais, a busca por novos conhecimentos é incessante, as tentativas, os ensaios, os erros e acertos fazem parte deste cotidiano por ser um processo co-evolutivo da espécie humana nesta troca de informações com o ambiente.

Estas são questões fundamentais para que o educador planeje aulas de dança adequadas à fase de desenvolvimento em que os educandos se encontram, estimulando a criatividade, a curiosidade, o desejo de aprender, a liberdade de escolhas, a autonomia do fazer, a possibilidade de transformar a realidade.

A realidade é feita de possibilidades. Esta realidade não está separada do sujeito e a produção de conhecimento não é estanque, acontece em rede num

processo de compartilhamento de informações; é um *continuum* de idéias que se reorganiza em tempo real ampliando o conhecimento e produzindo cultura.

Este processo de construção do conhecimento estabelece conexões com o ambiente à nossa volta, capacitando-nos como lembra Bauman (2005, p. 09) a “olhar o mundo de frente”. Na construção destas conexões, utilizamos nossos próprios recursos e construímos nossas visões de mundo a partir das reflexões sobre o que aqui já está à espera do leitor atento às mudanças que permeiam as entrelinhas desta sociedade contemporânea. Neste contexto, o corpo é o primeiro leitor destas mudanças, pois sendo:

[...] Porta de entrada de todo e qualquer conhecimento, o corpo é um locutor complexo que não fala apenas por suas retas e curvas, mas igualmente por construções que começam, como vimos, nas primeiras associações de formas operadas pelas sinapses. (KATZ, 2005, p. 254).

Desta forma, tendo como suporte as idéias de Morin (2006a; 2006b), é possível perceber Dança e Educação como ações não lineares e ininterruptas que se apóiam na imprevisibilidade, sujeitas à instabilidade, ao caos e a incerteza, estando aberta às mudanças. Mudanças que ocorrem nas crises, nos desvios, nos posicionamentos que se transformam em condutas desviantes dos padrões já estabelecidos fugindo às regras pré-estabelecidas; provocando o diálogo entre as diferenças e conseqüentemente as trocas de informações e a consolidação do conhecimento. Nesta perspectiva, cabe entender que:

Toda evolução é fruto do desvio bem sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose. (MORIN, 2006, p. 82).

Compete ao educador perceber o conhecimento preexistente construído pelo educando. Conhecimento este que servirá de patamar para que aquele possa seguir construindo novos conhecimentos, pois a aprendizagem depende da ação, da tomada de consciência desta ação e da reflexão sobre a experiência vivida. Desta forma, observar o educando, percebê-lo como ser em desenvolvimento com desejos inerentes à idade em que se encontra e que, ao mesmo tempo, busca usufruir da liberdade do fazer e do aprender dança na escola.

Entender que neste jogo dialógico entre corpo, dança, escola e educação, o educando tem infinitas possibilidades de tentativas, ensaios, erros, mudanças de

estratégias e acertos. Esta postura por parte do educador possibilita que o educando, se desejar, possa levar sua dança para outras instâncias da sua vida em sociedade.

Assim, a interação complexa entre dança, corpo, movimento e cognição, tecendo redes nas quais o conhecimento se constrói, possibilita pensar a Dança em um contexto ampliado e a partir destas reflexões transpor para a escola estes entendimentos a fim de pontuar as relações co-evolutivas entre corpo biológico e corpo cultural, pois a Dança, além de conhecimento, é também uma atividade social que tem lugar na escola.

Acreditamos que estes entendimentos ratificam a importância da Dança na escola de ensino básico com ênfase no ensino fundamental, tecendo redes de conhecimento em um grau crescente de complexidade no imbricamento entre dança, corpo, movimento e cognição. Entrelaçar conhecimentos de áreas distintas, porém complementares, deve ser o principal objetivo da dança desenvolvida na escola, respeitando as possibilidades corporais de cada educando como um ser único na multiplicidade dos corpos que co-habitam este espaço de interações chamado escola.

## **CAPÍTULO 4 – CORPENSAANDO A DANÇA NA ESCOLA: COM A PALAVRA, OS PROTAGONISTAS**

A questão não é incluir a arte na educação.  
A questão é repensar a educação sob a perspectiva da arte.  
(ALVES in DUARTE JR., 2007, p. 12).

A Arte como forma de conhecimento foi negligenciada durante um grande período da história da educação brasileira como explica Duarte Jr. (2007) e a Dança nem sequer aparecia entre as formas de arte possíveis na escola.

Pensar a Dança como área autônoma capaz de produzir conhecimento na escola e também fora dela, é uma discussão mais recente ainda, pois dentre as linguagens artísticas que constituem o PCN de Arte (1998), a dança foi à última forma de Arte a adentrar os portões da escola.

A Dança traz em si a possibilidade de mudar a “cara” da escola como propõe Freire. Nesta perspectiva, a dança no ambiente escolar pode e deve estar vinculada às outras disciplinas do currículo, não como um instrumento para atingir os objetivos das outras áreas de conhecimento e sim de forma interdisciplinar, pois as disciplinas que compõem o currículo escolar são domínios complementares, irreduzíveis e indissociáveis, ou seja, são interdependentes. O compartilhamento de informações e o entrelaçamento dos saberes proporcionam ao educando uma educação para a autonomia, pois:

Em situação escolar, o corpo hoje pode ser entendido como uma possibilidade de estabelecer múltiplas relações entre áreas de conhecimento, saindo do isolamento da Dança ou da Educação Física. O corpo pode ser compreendido e trabalhado como um fio condutor ou uma interface entre as diferentes áreas do conhecimento na escola. (MARQUES, 2007a, p. 162).

A educação é um ato de conhecimento e de conscientização que para Freire (2007) deve ser libertadora e transformadora, um ato político no qual a ação e a reflexão são constituintes inseparáveis da prática representando uma maneira de existir dos seres humanos, pois como aponta Freire (2007b, p. 08), “não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade”.

Desta forma, devemos pensar uma educação em consonância com os princípios freirianos, na qual o educando tem a possibilidade de apreender os conteúdos e transformá-los segundo a sua visão de mundo desenvolvendo a criticidade, a autonomia e a liberdade de escolhas. Esta maneira de pensar

educação possibilita um melhor aproveitamento da cultura acumulada pela humanidade nestas mudanças contínuas ao longo do processo evolutivo.

Neste sentido, a Dança na escola deve ser observada como um meio e um fim em si mesma. Uma área de conhecimento autônoma carregada de significados e sentidos que a constituem uma atitude ética, estética e política, sendo simultaneamente cognição e emoção porque assim a espécie humana se constitui. Sabemos que no corpo as ações não estão separadas; não existe um corpo que aprende e um corpo que se emociona, um corpo que pensa, um corpo que sente e um corpo que faz. O corpo que dança é um corpo único que vai além da soma das partes constituindo a individualidade do ser.

Sabemos que cada corpo é único, singular em seus hábitos e na construção do repertório de experiências vividas, sendo também um sistema complexo constituído por múltiplas ações e estados corporais. Todavia, apesar de compreendermos o corpo como único, temos dificuldade para explicar esta unicidade do humano. Mesmo para os estudiosos é difícil tratar dessa unicidade sem se reportar a conectivos, pois as línguas humanas estão estruturadas em palavras que buscam explicitar as partes constitutivas do todo.

Para auxiliar nosso entendimento, Morin (2006b, p. 38) explica que a “complexidade é uma união entre a unidade e multiplicidade.” Ainda Morin (2006a, p. 93) explica que obedecendo ao princípio sistêmico ou organizacional, esta compreensão “[...] completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes”.

Desta forma, as separações entre termos ocorrem por uma questão didático-metodológica e de uso da própria língua marcada por conectivos, palavras que muitas vezes por si só, não dão conta da complexidade das ações humanas, mas que ainda assim nos possibilita entendê-las. As mudanças de estados/eventos/processos/fenômenos<sup>63</sup> para melhor compreensão de aspectos que envolvem a complexidade humana e a dança em seu caráter sistêmico e semiótico aberto a mudanças, ainda se constituem em situações a serem problematizadas e que demandam estudos transdisciplinares.

As palavras de Virgínia Chaves (2002) reverberam no interesse desta pesquisa ao compreender o movimento como processo de interações, experiência

---

<sup>63</sup> Para a compreensão dos termos: mudanças de estados/eventos/processos/fenômenos ver: VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Dança e semiótica. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 244-253.

de corpos em ação e a dança como parte da própria existência humana neste corpo único que se constitui no fazer. Nesta perspectiva, entendemos que:

Sendo a dança a própria experiência dos corpos em ação, insere-se nessa *rede* ou nesse circuito. Caracteriza-se pela sua estrutura e organização complexa, que usa o corpo e o movimento por processos de interações na relação dialética e dialógica entre interioridade e exterioridade, criando formas e significados no espaço, possível de ser observado e verificado naquilo que ele próprio constrói. Partindo deste olhar, buscamos compreender as construções, significações e representações do corpo na dança, no contexto da rede pública estadual de ensino. (CHAVES, 2002, p. 12).

O panorama das escolas públicas nas esferas federal, estadual e municipal é apresentado a partir da contextualização de fatos e da visão dos protagonistas desta história real. Desta forma, a fala de pessoas destas instituições é necessária a fim de que os leitores possam se apropriar dos fatos. O pensamento inovador da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador-Bahia faz-se presente, reiterando o modo como a Dança tem sido entendida e trabalhada nas escolas de ensino básico desde as séries iniciais do ensino fundamental. Neste contexto:

[...] A paixão com que conheço, falo, ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimento, paixão. Razão também. (FREIRE, 2007, p. 18).

#### 4.1. DANÇA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Para iniciar a pesquisa realizamos uma visita às DIRECs<sup>64</sup> 1–A e 1–B a fim de solicitar uma relação com o número e o nome das escolas que compõem estas DIRECs. A DIREC 1–A corresponde a região da parte alta da Cidade de Salvador e a DIREC 1–B corresponde à cidade baixa, incluindo o subúrbio ferroviário e também a região das ilhas. De acordo com dados coletados em janeiro de 2007, a DIREC 1–A é composta por 142 escolas divididas entre ensino fundamental e médio e a DIREC 1–B é composta por 114 escolas divididas entre ensino fundamental e médio, dando um total de 256 escolas públicas estaduais<sup>65</sup> (ver apêndices).

<sup>64</sup> DIREC – Diretoria Regional de Educação, local de descentralização de ações diretivas; são 33 DIRECs ao todo que coordenam as ações da educação na capital e no interior. Na capital, Salvador, temos duas DIRECs: 1–A e 1–B, que correspondem respectivamente à cidade alta, cidade baixa, subúrbio ferroviário, região metropolitana e ilhas.

<sup>65</sup> As DIRECs também são responsáveis pelo acompanhamento do funcionamento das escolas privadas, entretanto estas não fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa.

Após mapeamento das escolas da rede pública estadual de ensino da DIREC 1–A e DIREC 1–B, fui informada que a dança não está presente em nenhuma escola inserida nas aulas de Arte do currículo do núcleo comum, seja ela de ensino fundamental ou médio. Desta forma, observamos que a dança não está presente na disciplina Arte no núcleo comum do currículo básico em nenhuma das escolas destas DIRECs da rede pública estadual, não atendendo ao sugerido pelo PCN de Arte (ver apêndice).

A partir destes dados, contatamos a Secretaria de Educação do Estado da Bahia para identificar as escolas que possuem a dança desenvolvida no turno oposto em forma de atividade extracurricular, o PECC<sup>66</sup>.

O PECC é um tipo de projeto trabalhado na escola; antes precisa ser submetido à apreciação da SEC/Bahia. Estes projetos têm um padrão específico para ser apresentado, incluem uma série de critérios e dependem de aprovação para começar a funcionar. A sua permanência na escola nos anos seguintes à implantação depende de um número mínimo de educandos inscritos, da validação e dos resultados obtidos.

O projeto deve ser reapresentado todo início de ano letivo para permanecer funcionando, pois a avaliação do projeto e a renovação são anuais. Neste dado, já percebemos que o trabalho com a dança na escola pode sofrer uma solução de continuidade a depender da interpretação dos resultados obtidos. Desta forma, a presença desta área de conhecimento na escola não tem garantia de permanência como uma ação efetiva de construção de conhecimento, desenvolvimento de valores e possíveis transformações do cotidiano dos educandos.

Muitas vezes, os projetos que envolvem a dança são avaliados por pessoas que não são da área específica e não percebem a importância da dança como uma ação cognitiva do corpo, como linguagem artística/educacional que é também uma atitude ética, estética e política; enfim, como parte da formação humana – sendo necessária a presença e a permanência desta área de conhecimento na escola, este espaço pluricultural de construção do conhecimento.

Em uma primeira observação, percebemos nas escolas da rede pública estadual de ensino básico uma presença preponderante da área de Artes Visuais em detrimento das áreas de Dança, Música e Teatro, mesmo havendo profissionais concursados nestas áreas do conhecimento na escola. Eles atuam em aulas de

---

<sup>66</sup> PECC: Programa Especial de Complementação ao Currículo. (Anexo C – escolas com PECC aprovados).

“arte” em um contexto geral; as aulas em sua área de formação específica, quando existem, são em forma de projetos de complementação de carga horária.

Assim como a dança não está presente no cotidiano das escolas; também as ações desenvolvidas com a Dança na escola – um espaço sociocultural por excelência – não atendem às especificidades da Dança como área de conhecimento que possibilita a construção do conhecimento, pois que acontecem apenas para apresentações em “Feiras da Cultura, Feira das Nações” ou como parte de avaliação de conteúdos de outras disciplinas do currículo.

Compreender a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da criatividade e da liberdade de ação como fenômenos relacionais dependentes de um compartilhamento de informações entre educador, educandos e ambiente a partir do conhecimento adquirido, possibilita compreender a necessidade do profissional em dança na escola de ensino básico trabalhando a dança como área de conhecimento.

Compreender também que o corpo no qual estas ações acontecem, está sempre negociando informações com o ambiente, não sendo estas ações dissociáveis, ratifica a necessidade e a relevância da dança no ensino básico na rede pública estadual de Salvador/BA.

De acordo com os dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em princípio, a Dança encontra-se presente apenas em seis escolas da rede pública estadual – cinco da DIREC 1–A<sup>67</sup>; e apenas uma escola de ensino médio da DIREC 1–B. Entretanto em nenhuma delas, a Dança está inserida na disciplina Arte no currículo do núcleo comum. Destas, três escolas atendem ao ensino fundamental e médio e três escolas atendem somente ao ensino médio. Nestas escolas, a Dança acontece no turno oposto, em forma de PECC<sup>68</sup>, para um grupo reduzido de educandos. Desta forma, não atende aos pressupostos do PCN/1998.

A seguir, apresento o panorama das escolas estaduais que, de acordo com dados da Secretaria de Educação, tem dança na escola na forma de projeto extracurricular. A realidade encontrada durante a pesquisa não é exatamente a que os dados fornecidos pela SEC/BA mostram.

---

<sup>67</sup> DIREC 1–A: Uma escola somente de ensino fundamental, duas que atendem ao ensino fundamental e médio e duas do ensino médio.

<sup>68</sup> PECC: Programa Especial de Complementação ao Currículo. O PECC é um projeto sócio-educativo que complementa a carga horária de professores da rede estadual. Precisa ser submetido à apreciação da SEC/Bahia.

**Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa**<sup>69</sup>, escola de ensino fundamental situado no Cabula – bairro quilombola – tem a Dança inserida em seu projeto político pedagógico, ainda de forma tímida, trabalhada como atividade extracurricular; sendo o projeto voltado para os educandos da 5ª a 8ª série. Apesar de ser um bairro distante do centro possui uma ótima infra-estrutura, uma sala de dança com espelho, barra e local próprio para guardar o aparelho de som.

O projeto foi criado pela professora Ângela Marli no ano de 2005, na direção da Profª Alzerina Senna, graduada em Educação Física. A então coordenadora e atual diretora da escola, professora Carmen Lisboa, graduada em Pedagogia, sempre pontuou nas reuniões de coordenação que a aprendizagem acontece a partir do movimento. Seguindo o pensamento de Adroaldo Ribeiro Costa<sup>70</sup> que tinha por lema “Educação pela Arte”, propõe a presença da arte nas práticas educacionais no CEARC, compreendendo-a como forma de conhecimento que forma e transforma o ser humano.

Devido à sensibilidade da atual direção e compreensão da importância da dança no processo ensino-aprendizagem dos educandos, em um acordo entre a professora e a direção da escola o acesso às aulas foi ampliado para atender aos educandos das turmas da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Neste sentido, as palavras de Duarte Jr. podem auxiliar a compreender esta proposta educacional, entendendo que:

Isto envolve a conceituação da educação de uma perspectiva mais abrangente que a simples transmissão de conhecimentos. Envolve a consideração da educação como um *processo formativo* do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. (DUARTE JR., 2007, p. 17).

Esta é uma perspectiva de mudança de inserção da Dança na escola com a participação dos educandos. Sabemos que as mudanças só ocorrem a partir de reconfigurações de padrões já estabelecidos. Neste sentido, é preciso que as pessoas – homens e mulheres – tenham a coragem de tentar para que as coisas mudem e possam transformar-se ganhando novos padrões organizativos.

---

<sup>69</sup> CEARC: escola de ensino fundamental da rede pública estadual que atende da 1ª a 8ª séries. O colégio ainda não está adequado à nova proposta de mudança de nomenclatura para 1º ao 9º ano, incluindo as crianças de seis anos de idade.

<sup>70</sup> Adroaldo Ribeiro Costa foi professor, jornalista, advogado e teatrólogo. Nasceu em Salvador no dia 13 de abril de 1917. Entendia a arte, em suas diversas formas, como instrumento para dar dignidade à existência humana. Criou “A Hora da Criança”. Inicialmente, um programa de rádio; neste espaço alternativo de educação, crianças de todas as classes sociais aprendiam Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro, além de noções de cenografia, iluminação e sonoplastia. A “Hora da Criança” agora tem um espaço próprio na Av. Antonio Carlos Magalhães, em Salvador.

Como educadores críticos e conscientes da responsabilidade com a construção do conhecimento, repensando o lugar da dança no ensino básico, nós acreditamos ser esta uma experiência válida de trabalhar a dança na rede pública estadual possibilitando a consolidação do conhecimento dos educandos, a transformação de valores e a construção de sonhos.

Nesta perspectiva, concordo com Freire (1996, p. 144) quando o mesmo assinala que é necessário cultivar o sonho, pois como ele: “[...] lido com gente. Lido... com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. [...] não devo [...] negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas”.

O PECC de Dança do CEARC é denominado “Dança-teatro no CEARC” e está sob a coordenação da professora Ângela Marli Lima de Alencar, egressa da Escola de Dança da UFBA. A professora Angela Marli conta que na época da avaliação para a implantação do projeto na escola, ela foi chamada à Secretaria para explicar alguns tópicos do projeto como tempo, espaço e peso, pois o avaliador não entendia estes itens como próprios da área de Dança e sim como conteúdos da disciplina matemática.

Questionada sobre o nome do projeto, a professora Angela explica que isto se deve ao fato que os educandos do sexo masculino, por questões culturais, não querem participar das aulas por ser “coisa de mulher”. Optar por este nome foi à estratégia utilizada para agregar o sexo masculino às atividades do projeto. Contudo, esta tática reforça um dos problemas que prejudicam a ação da dança na escola como aponta Marques (2007a, p. 20): “[...] o ensino de dança ainda está recoberto por uma densa camada de pensamentos e idéias preconceituosas em relação à sua ‘natureza’. Isso é motivo, inclusive, para que muitos professores dêem outros nomes às atividades de dança [...]”.

Um fato a ser colocado é que a professora Angela complementa sua carga horária na Escola Estadual Manoel Vitorino, situada em Brotas. Nesta escola existe um grupo de dança com aulas ministradas por uma profissional da área de Educação Física mesmo tendo duas professoras de Arte com graduação em Dança trabalhando nesta escola.

Neste contexto, as professoras Angela e Lúcia são responsáveis pelas aulas de Arte e não desenvolvem atividades em sua área específica da graduação. Questionada sobre este fato, a professora Angela referiu a antiguidade no estado

como critério; pois a professora anteriormente citada já fazia parte do quadro da escola e já trabalhava com uma oficina voltada para as danças populares. Esta distorção torna visível a denúncia de Strazzacappa ao apontar que a dança ainda não é reconhecida como área autônoma com conteúdos específicos. Ela esclarece que:

O processo de reconhecimento da importância da dança na educação é recente. Atrelada a diferentes campos de conhecimentos, como a Arte e a Educação Física, carrega consigo ainda vestígios e preceitos negativos que historicamente impediram sua inserção nas escolas como uma área de conhecimento específica e autônoma. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 78).

**Colégio Estadual de Aplicação Anísio Teixeira** – colégio que atende ao ensino fundamental e médio, situado na Paralela. Possui uma estrutura privilegiada, funcionando junto ao Instituto Anísio Teixeira<sup>71</sup>. O PECC de dança denominado “Criar e Recriar: motivando o talento humano”. O projeto é interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Arte, Educação Física, História e Língua Portuguesa; está sob a coordenação da professora Isabel Cristina Santana Silva, graduada em Educação Física pela UCSAL<sup>72</sup>.

O projeto atende ao ensino fundamental e médio. A professora Isabel explica que no ensino fundamental os educandos estão mais propensos à participação das aulas, pois permanecem mais tempo na escola. Ela explica que no ensino médio existe uma dificuldade em trabalhar a dança com os educandos, pois, em sua grande maioria, eles estão procurando estágios para se inserir no mercado de trabalho ou tentando cursinhos pré-vestibulares.

Ainda assim, a turma de primeiro ano do ensino médio, composta pelos educandos egressos do ensino fundamental, é que forma o grupo interessado nas atividades da oficina de dança. Para a professora Isabel, este fato demonstra a importância de começar a desenvolver a dança desde o ensino fundamental a fim de que passe a fazer parte do cotidiano das crianças fortalecendo a prática na fase da adolescência.

Questionada, em entrevista se acredita que o profissional de Educação Física deve dar aulas de dança na escola, se ela está atuando no espaço de outra área do conhecimento, a professora respondeu que não percebe desta forma. Lembra que os PCN de Educação Física apontam a dança como conteúdo do eixo de “Atividades

<sup>71</sup> Instituto Anísio Teixeira – Centro de Referência na Educação Continuada de Professores de todo o Estado da Bahia. Promove palestras, seminários, debates, *workshops* e videoconferências interagindo com professores do interior e da capital.

<sup>72</sup> Universidade Católica do Salvador.

*rítmicas e expressivas*”, inclusive com o foco voltado para as danças populares. Para ratificar a sua posição perante esta questão cita as “*Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*” quando afirma que:

A dança deve ser tratada pela Educação Física, evidenciando os diferentes ritmos no processo histórico e cultural, valorizando-se os aspectos das danças populares. Portanto, não se refere a técnicas, normas e fundamentos das danças institucionalizadas. (BAHIA, 2005, p. 146).

A professora Isabel explica que aulas em um contexto técnico próprio das especificidades do currículo de Dança devem ser dadas por um profissional graduado nesta área. Esclarece ainda que os trabalhos desenvolvidos na oficina ocorrem de forma lúdico/recreativa, que as temáticas tratadas são relativas aos projetos bimestrais e que não parte de nenhuma técnica específica, mas dos anseios relativos ao próprio desenvolvimento do trabalho.

As “*Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*”, organizada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia explicam esta lógica organizativa de projetos envolvendo diferentes linguagens e o trabalho interdisciplinar na escola:

As linguagens mobilizam o conhecimento em rede, mas é sempre bom frisar que a interdisciplinaridade só faz sentido se for construída a partir de uma necessidade concreta: situações, problemas a resolver; questões a estudar, a compreender, a investigar; desejos, utopias que movem os projetos pessoais ou coletivos de aprender/ensinar. O diálogo entre os saberes, nas diversas disciplinas, deve ser resultado de um processo de reflexão e interlocuções constantes [...]. (BAHIA, 2005, p. 83).

A professora Isabel acredita que nada impede uma ação interdisciplinar na qual as áreas de Arte e Educação Física trabalhem de forma integrada na escola, compartilhando saberes e fazeres como propõe o PCN em seu livro de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Lembra ainda, que os profissionais que atuam na área de Arte no Colégio Aplicação Anísio Teixeira não possuem graduação em Dança.

Isabel aponta o interesse da direção da escola em levar graduandos da área de Dança para atuarem como estagiários na escola; mas para que isto ocorra de fato, necessário se faz uma articulação entre a escola, a SEC e a Escola de Dança da UFBA em uma parceria que fomente esta ação em nível macroscópico atingindo também outras escolas da rede estadual de ensino.

**Colégio Estadual Manoel Novaes** – colégio de ensino médio que funciona nas instalações do antigo Pronto-Socorro, situado no Canela, bairro central na Cidade de Salvador. Também possui uma estrutura privilegiada com quatro andares, sendo o quarto andar voltado para área de Arte com salas de música e de dança. A sala de dança é tabuada, com espelho e barra. Neste colégio, concomitante ao ensino médio, funciona uma escola de música em nível técnico. Lá também existe um PECC interdisciplinar denominado “Brasil Mestiço” que agrega as disciplinas de Arte (Dança e Música) e também História.

Em entrevista, a professora Adriana Bernardes Baptista – também egressa da Escola de Dança da UFBA – relata que antes da greve<sup>73</sup> a frequência dos educandos era maior; com o retorno das aulas após a greve, a maioria dos educandos se afastou. Ela aponta a necessidade de estudar para apropriar-se dos conteúdos das outras disciplinas do currículo como a principal causa relatada pelos educandos para o absenteísmo, pois que muitos deles cursam o 3º ano do ensino médio. Este fato vem de encontro ao preposto nos PCNEM/2000, pois fragmenta o indivíduo e o conhecimento negando a missão fundamental da educação que consiste:

[...] em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, pela abertura cultural e pelo despertar da responsabilidade social. (BRASIL, PCNEM, 2000, p. 07).

Na fala da professora Adriana Baptista, depreende-se que os educandos não compreendem a importância da Dança como linguagem artística/educacional, como uma forma de conhecimento. Para eles, estas aulas são de menor relevância, não sendo necessárias neste momento de entrada na vida adulta, pois que não são “conhecimentos úteis” para ingressar na universidade. Todavia, Léon *apud* Alves (1995) aponta que não há coisas úteis ou inúteis: a medida do valor de cada coisa, a qualidade de cada ação está na própria coisa, está no fazer. Alves ratifica esta posição ao afirmar que:

[...] qualidade que não seja meio para a felicidade é como panela importada que faz angu encaroçado. [...] É preciso desenvolver, antes, a capacidade de sentir prazer. Mas, para isso, as escolas teriam de ser diferentes, as cabeças dos pais teriam que ser diferentes, as cabeças dos professores teriam que ser diferentes: menos saber e mais sabor [...]. O saber e o poder só se justificam como panelas aonde se preparam a alegria de viver [...]

<sup>73</sup> A greve dos professores estaduais aconteceu nos meses de maio e junho de 2007; o retorno das aulas só aconteceu no mês de julho.

menos saber e mais sabor como aconselharam Barthes e Borges, ao final de suas vidas. (ALVES, 1995, p. 125).

**Colégio Estadual Raphael Serravalle** – atua com uma clientela de ensino fundamental e médio, está situado no bairro da Pituba. O PECC de Dança desta escola está desativado. Atualmente, após o último horário das aulas curriculares, funciona uma oficina de teatro duas vezes por semana, sendo aberta para os educandos que desejem participar.

**Colégio Estadual Thales de Azevedo** – atua somente com a clientela de ensino médio, está situado no Parque Costa Azul e possui uma excelente infraestrutura. A sala de dança é grande, tabuada, com barras e espelhos na extensão de três paredes, sendo amplamente ventilada e iluminada. Nesta escola o PECC de Dança está sob a responsabilidade da professora Marília Curvelo, também egressa da Escola de Dança da UFBA.

A professora Marília Curvelo explica que antes ela tinha um projeto que atendia aos diferentes estilos de dança envolvendo o clássico, o moderno, o contemporâneo, processos criativos, apreciação de filmes de dança, História da Dança, etc. Lembra ainda que havia muitos educandos envolvidos nas aulas do projeto e ela tinha 28h para trabalhar somente com a Dança, sua área de graduação. Segundo Marília, era um projeto muito interessante.

Entretanto, desde o ano de 2006, a partir da implantação de uma portaria da SEC/BA, a professora Marília passou a ter dezessete turmas da disciplina Arte em sala de aula (são quase 800 educandos) e o que sobrou da carga horária (11h) no PECC de Dança em horários difíceis de serem administrados. A professora afirma que tem feito o que pode para se adequar e também para conciliar com os horários dos educandos os horários que restaram para as aulas do projeto de dança e diz:

[...] estou tentando continuar o possível: quase nada de processos criativos, alguma coisa de moderno e clássico (que eles amam), de vez em quando um filminho... mas eu continuo empolgada e eles também, a gente vai seguindo. Infelizmente, sempre levava os grupos para dançar no Teatro Jorge Amado com a escola que tenho (*Advanced Ballet*), mas esse ano só vou poder levar uns poucos alunos mais antigos. [...] ainda mais que tivemos greves, milhões de feriados... (MARÍLIA CURVELO).

Esta adequação de horários, turmas, conteúdos não deve ser entendida como passividade, imobilismo, aceitação da realidade como está posta. Estas ações correspondem a uma estratégia adaptativa de sobrevivência encontrada pela

professora Marília para que as aulas de dança não deixem de existir no Colégio Estadual Thales de Azevedo, sendo uma ação possível para os educandos que se identificam com esta forma de conhecimento.

Ao analisarmos o pensamento de Freire (1996, p. 54) quando este afirma que: “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”; temos a possibilidade de entender o posicionamento ético, estético e político da professora Marília perante esta situação de instabilidade da Dança na rede pública estadual.

Neste contexto, a história do ser humano como ser social, cultural, histórico, político que está em contínua mudança depende da compreensão da incompletude das ações humanas e da busca pela possibilidade de mudança de paradigmas. Neste sentido, ainda Freire (1996, p. 57) explica que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

A professora Maria Benedita Passos Piropo<sup>74</sup>, graduada em Letras e Pedagogia, diretora do Colégio Estadual Thales de Azevedo no ano de 2007, explica que a presença da Arte na escola em suas diferentes linguagens é necessária na formação destes seres humanos em construção e assinala a competência da professora Marília no desenvolvimento do trabalho com a Dança.

Afirma ainda que a Arte é trabalhada em suas diferentes linguagens de modo interdisciplinar em todos os eventos escolares. Ela aponta que nestes momentos os educandos empenham-se nas tarefas, atuam com motivação e permanecem na escola além dos horários normais; sentindo-se construtores de seu próprio conhecimento.

Entretanto, no início do ano de 2008, mais uma vez, houve mudança na direção do Colégio Estadual Thales de Azevedo e também a necessidade de adequação do currículo escolar do segundo ano para incluir a disciplina de Sociologia na grade curricular. De acordo com depoimentos de educandos foi sugerido retirar as aulas de Arte do segundo ano para a implantação da Sociologia. Este fato, mais uma vez desrespeita a LDB 9.394/1996 e os PCNs/1998.

---

<sup>74</sup> Vale ressaltar que o Projeto de Dança do Colégio Estadual Manoel Novaes foi criado na época que a direção deste colégio estava sob a responsabilidade da professora Benedita Piropo, atual diretora do Colégio Estadual Thales de Azevedo.

Desta forma, as aulas de Arte seriam suprimidas do currículo do segundo ano se não houvesse a mobilização dos educandos. A professora Marília ficaria excedente, conseqüentemente, o PECC de Dança no Colégio Estadual Thales de Azevedo seria extinto e a Dança perderia um espaço já conquistado e aparentemente consolidado em uma escola da rede pública estadual.

Necessário se faz lembrar que este projeto já acontece a alguns anos no Colégio Estadual Thales de Azevedo sendo referência para a SEC/BA como um trabalho de qualidade desenvolvido no ambiente da rede pública estadual. Entretanto, com todas estas mudanças, a professora Marília está refazendo os horários das aulas de dança e desabafa:

Ontem soube que estão tentando colocar mais aulas de projeto do que de sala de aula. [...] é um saco ter que ficar sempre provando algo para alguém, [...] provando que trabalha, provando que é eficiente, [...] provando que o projeto funciona, provando que Arte é importante... (MARÍLIA CURVELO).

Entendemos que neste tipo de “adequação” proposta nas escolas para resolver outras situações está presente a falta de compromisso com a educação e a falta de respeito com os profissionais envolvidos nestes remanejamentos de disciplinas. Estes comportamentos ferem a proposta de educação para o estado, pois os valores éticos, estéticos e políticos que permeiam o manual das *“Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”* deixam de ser respeitados:

Ao pensar valores éticos, políticos e estéticos que devem permear a prática administrativa e pedagógica das escolas públicas no Estado da Bahia, há de se pensar em formas de linguagem contemporâneas, na comunicação midiática, como também nas novas exigências para se conviver em grupo. (BAHIA, 2005, p. 123).

Ao analisar a citação acima, comparar com as ações observadas nas escolas e refletir sobre as colocações da professora Marília, perguntamos: Os valores éticos, estéticos e políticos citados como premissas no manual e que devem permear a prática administrativa e pedagógica das escolas públicas no Estado da Bahia estão sendo realmente respeitados?

Os educandos têm a possibilidade de apropriar-se do conhecimento em áreas distintas sem prejuízo de nenhuma delas, tendo respeitado o seu espaço de construção do conhecimento? Eles foram consultados quanto à possibilidade de retirada da disciplina Arte e a reorganização do currículo para inclusão da disciplina

de Sociologia? Neste contexto, a autonomia está sendo trabalhada como pressuposto da educação contemporânea? Em algum momento foi pensado como ficaria a vida da professora ao ficar excedente, sendo devolvida para a Secretaria de Educação do Estado porque não teria o número de aulas necessárias para fechar a carga horária?

E mais ainda, nesta visão utilitária de educação, como fica a disciplina Arte e a Dança, se pela necessidade de inclusão de outras disciplinas no currículo, a primeira disciplina a ser cortada é a Arte, mesmo fazendo parte do núcleo comum como aponta a LDB nº 9394/96? O que está sendo dito nas entrelinhas destas ações aos educandos? Que Arte não é necessária, não é útil e não fará falta no currículo, nem em suas vidas? Nesta direção, o que se percebe é que discurso e prática caminham para lados opostos na concretude do fazer.

**Colégio Estadual Presidente Costa e Silva** – único colégio da DIREC 1 – B, atua com uma clientela de ensino médio. Em conversa, o professor Jarbas – vice-diretor do turno vespertino, explicou que o projeto está sem funcionamento, pois a professora responsável pediu remoção e a sala de dança está em reforma. Afirmou que o projeto está sendo reformulado para que volte a acontecer.

#### 4.2. DANÇA NA REDE FEDERAL DE ENSINO

Para refletir sobre a dança no ensino básico, vale ressaltar também a estrutura das aulas de dança em dois colégios do ensino público federal em Salvador, Bahia: o CMS – Colégio Militar de Salvador<sup>75</sup> e o CEFET – Centro de Educação Tecnológica. Ambas têm a Dança inserida no núcleo comum do currículo com configurações diferenciadas que atendem as propostas destas instituições de ensino.

**Colégio Militar de Salvador** está localizado no bairro da Pituba. Atende do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ao ensino médio, possui o curso preparatório para a EsPCEx<sup>76</sup> e também o pré-vestibular para os educandos que não desejem

<sup>75</sup> O CMS faz parte de uma rede de 12 colégios que compõe o SCMB – Sistema de Colégios Militares do Brasil. Seguem o PLADIS (plano de disciplinas) e o PLAEST (plano de estudos) que atendem aos colégios situados em diferentes Estados do país. Esta organização tem por objetivo não haver solução de continuidade no processo ensino-aprendizagem dos filhos de militares transferidos durante o ano letivo. Mantém convênio com a SEC/Bahia.

<sup>76</sup> EsPCEx: Escola Preparatória de Cadetes do Exército.

seguir a carreira militar. No ano de 2007, foi realizada a adaptação de uma área com uma sala para Artes Plásticas e outra sala com infra-estrutura adequada para as aulas de Dança, inclusive com espaço para guardar os figurinos.

A dança no CMS está presente desde o 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio; entretanto, ela está inserida como modalidade no PLADIS<sup>77</sup> e no PLAEST<sup>78</sup> de Educação Física; não constando nos documentos que direcionam a disciplina de Arte<sup>79</sup>.

As aulas de dança, assim como as outras modalidades constantes do PLADIS são obrigatórias para os educandos das turmas de 6º e 7º anos. Esta organização possibilita que os educandos tenham contato com diversas atividades relacionadas ao movimento e à cultura corporal. A partir do 8º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, os educandos escolhem a modalidade que desejam praticar. Assim como as demais modalidades esportivas, a presença ou não da dança nas aulas de Educação Física depende do interesse e da demanda dos educandos.

Além das aulas inseridas na grade curricular no turno matutino, no turno vespertino funciona o grupo de Dança do CMS com educandos de séries distintas. Este grupo tem a possibilidade de conviver com diferentes profissionais da área da Dança na qualidade de professores visitantes; também realiza intercâmbios com academias e escolas de dança da cidade, além de participar de diversos eventos.

Há também o “Clube de Dança” – um grêmio que funciona às sextas-feiras no sexto horário oferecendo aulas de alguns estilos de dança, a exemplo da Dança de Salão. Todas estas atividades estão sob a coordenação da professora Manon Toscano, graduada em Dança e em Educação Física.

**Centro de Educação Federal Tecnológica<sup>80</sup>** tem sua sede localizada no bairro do Barbalho. Nesta instituição de ensino médio e pós-técnico, as aulas da disciplina Arte acontecem de acordo com o previsto no PCN. Todos os educandos do primeiro ano do ensino médio têm acesso e a possibilidade de conhecer e fruir das linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro e também do Cinema nas aulas de Arte no núcleo comum do currículo.

---

<sup>77</sup> PLADIS: plano de disciplinas, ensino fundamental.

<sup>78</sup> PLAEST: plano de estudos, ensino médio.

<sup>79</sup> De acordo com as professoras da disciplina, o ensino de Arte no CMS é oferecido somente para os 6º e 7º anos do ensino fundamental e para o 2º ano do ensino médio, e não oferece as quatro linguagens sugeridas nos PCNs de Arte.

<sup>80</sup> CEFET: antiga Escola Técnica Federal da Bahia.

A cada bimestre, os educandos têm aulas nas linguagens artísticas propostas com professores que possuem graduação específica em cada uma destas áreas de conhecimento. Esta organização atende as recomendações do PCN de Arte e permite o entrelaçamento dos conhecimentos em rede num processo dialógico atendendo também ao proposto pelas “*Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*” quando expõe que:

A explosão da informação, a multiplicação e a diversificação das formas de saber vêm exigindo uma concepção de aprendizagem que assegure ao sujeito que aprende o estabelecimento de relações cada vez mais complexas para estar no mundo, agindo sobre ele, transformando e sendo transformado pelas diversas interações que estabelece com o meio físico e social, através dos conhecimentos trazidos pelas disciplinas num processo dialógico. (BAHIA, 2005, p. 37).

Além das aulas inseridas no horário do núcleo comum, os educandos que demonstrem interesse em aprofundar o conhecimento na área específica da Dança têm a possibilidade de se inscrever e participar da seleção para a oficina de dança que acontece em turno oposto. A oficina está sob a coordenação da professora Guiomar Fontes, graduada em Dança e especialista em Coreografia, também egressa de Escola de Dança da UFBA.

Guio, como é conhecida, afirma que nas aulas de dança, o educando tem a possibilidade de exercer a curiosidade, a criatividade e a capacidade de descoberta; desta forma adquire habilidades e competências que promovem a autonomia na capacidade de construir conhecimento a partir das próprias experiências corporais em um processo dinâmico num espaço de convivência compartilhado.

Apesar de não ser ainda a melhor forma de trabalhar a Dança, acreditamos que o trabalho desenvolvido com a Dança no CMS e no CEFET representa um avanço em relação à rede pública estadual, pois em uma primeira instância, todos os educandos têm a possibilidade de conhecer, apreciar e usufruir da Dança como área de conhecimento com especificidades próprias.

No caso específico do CMS, ainda que inserida na Educação Física, a Dança é trabalhada por um profissional graduado na área. Desta forma, as ações são desenvolvidas com ramificações que a levam para o universo artístico, apesar de não constar ainda na disciplina Arte. Todavia, as disciplinas do PLADIS/PLAEST do CMS estão passando por uma revisão curricular e esperamos que estes

entendimentos de Dança sejam revistos e adequados às mudanças necessárias à educação contemporânea.

Em relação ao CEFET, o contato dos educandos com a Arte e suas diferentes linguagens enquanto disciplina é restrito ao primeiro ano do ensino médio, nos anos seguintes a disciplina não é mais oferecida aos educandos.

### 4.3. DANÇA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Em relação à rede municipal, é mostrada a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador/Bahia com a inclusão da Dança nas séries iniciais nas escolas de ensino fundamental.

Segundo a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Fernandes Lobato<sup>81</sup>, a época membro do Conselho Municipal da Educação e Cultura, foi na gestão da professora Dirlene Mendonça à frente da SMEC/PMS<sup>82</sup> que começou a haver uma maior preocupação em articular o ensino de Arte, incluindo a Dança, nas escolas da rede municipal.

Neste período, projetos especiais foram implantados e realizados em parcerias com instituições e organizações comunitárias envolvendo as escolas municipais, buscando incluí-las na pluralidade das ações e práticas espetaculares de comunidades como o Malê Debalê, Araketu, Ilê Ayê, Banda Didá e Escola Mirim do Olodum.

A SMEC/PMS propôs quatro linhas de ação para o quadriênio 2001 a 2004 visando democratizar oportunidades apoiadas na educação para a formação de competências, contemplando as relações escola-comunidade, professor-aluno, cotidiano de aprendizagem, gestão de ensino e qualidade da prática educativa.

Nesta empreitada, Dirlene Mendonça contou com o apoio de Ana Maria Tedesco Vasconcelos, responsável pela Assessoria de Projetos Especiais. O grupo desenvolveu ações que deram início ao *“Fórum de Parceiros da Educação Pública de Salvador”* no ano de 2002. Este Fórum propôs ações recreativas, culturais, artísticas e desportivas para pensar questões relacionadas à afrodescendência e educação sob a perspectiva da Arte, Educação e Pluralidade Cultural.

---

<sup>81</sup> Docente da Escola de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

<sup>82</sup> SMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador.

Neste período, Dirlene Mendonça desenvolveu o Projeto “*Escola, Arte e Alegria, sintonizando o ensino público municipal com a vocação do povo de Salvador*”. De acordo com o documento das orientações básicas da Gestão Escolar do Município, esta proposta tinha por objetivo:

[...] desenvolver uma prática pedagógica prazerosa nas escolas do Município de Salvador, pautada nas experiências dos indivíduos e centrada no fazer criativo, que utilize as diferentes linguagens artísticas para facilitar expressões pessoais e coletivas, nos diversos contextos étnico, histórico e cultural. (SMEC, 2003, p. 08).

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Fernandes Lobato, além de ser membro fundador do Fórum, também participou ativamente na construção das ações que possibilitaram a implantação da Dança na rede municipal. As ações desenvolvidas também abarcavam as escolas municipais circunvizinhas às comunidades envolvidas no projeto. Naquele momento, Lúcia Lobato era diretora do Bloco Afro Malê Debalê que, como entidade do Fórum, desenvolveu cinco projetos<sup>83</sup> visando inserir as escolas<sup>84</sup> do bairro na história e costumes de Itapuã, reconhecendo e valorizando a cultura e as práticas locais. O objetivo foi realizar uma pedagogia da oralidade em contrapartida ao ensino com base na escrita e na erudição.

Segundo a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Lobato, a experiência do Malê Debalê não foi uma experiência localizada. Quase todas as ações do Fórum de Parceiros foram bem sucedidas e diversificadas, pois a proposta vinha da entidade parceira e não da Secretaria de Educação, esta coordenava o projeto. A professora aponta que em todas estas ações, a dança se fez presente, pois nas comunidades afrodescendentes esta é uma forma de comunicação orgânica, sendo própria da cultura matricial.

O projeto “*A Escola entra em Cena*” (Salvador, 2003) também contribuiu para as discussões de mudanças de paradigmas e possibilitou repensar a lógica organizativa da Arte nas escolas da rede municipal de ensino trazendo novas configurações para o espaço da sala de aula. De acordo com o documento “*Educação – Dever de Todos. Gestão Escolar – Orientações Básicas*”, o projeto tinha por objetivo:

[...] ampliar o universo cultural dos alunos, a partir da produção, da apreciação e contextualização da arte, expressa pela Dança, Teatro, Cinema, Artes Visuais e Música, promovendo a dinamização curricular das

<sup>83</sup> A Revolta dos Malês; Lendas e Magias da Lagoa do Abaeté; Histórias de Pescador; A Festa da Baleia; e A Fábrica Malê de Instrumentos Musicais.

<sup>84</sup> Escolas Vitória da Conquista, Lagoa do Abaeté, Manoel Lisboa e Barbosa Romeo.

unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. (SALVADOR, 2003, p. 15).

No ano de 2003, dando continuidade a estas ações, a Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, realizou concurso público para o ensino de Arte no Ensino Fundamental com trinta vagas específicas para a área de Dança no currículo comum. A prova constou de 15 questões de língua portuguesa; dez questões de conhecimentos gerais/atualidades e 25 questões de conhecimentos pedagógicos. Nenhuma questão específica da área de Arte, especificamente Dança.

A Prof<sup>a</sup> MS. Meg Trotte<sup>85</sup> conta que 65 profissionais foram aprovados. Todavia, somente no ano de 2005 começou a convocação dos aprovados. Ela informa que existem 16 vagas no cadastro reserva, pois 13 concorrentes foram desclassificados; três provas sem efeito e com recurso indeferido. Dos 65 aprovados, 43 classificados estão em exercício e dois já tomaram posse.

Meg foi aprovada no concurso e acredita que 2003 foi um ano inovador no ensino da rede municipal com mudanças de paradigmas no entendimento da disciplina Arte e das linguagens que a compõem. Para ela, este fato inaugura um período de esperança para os profissionais com Licenciatura em Dança na cidade de Salvador/BA.

Acredita que as reformulações propostas pela SMEC/PMS são válidas, entende que os profissionais à frente do projeto estão buscando meios de desenvolver um trabalho de qualidade estruturado na Lei 9.394/96 e no PCN de Arte; diferenciando as linguagens artísticas, definindo também as áreas de graduação do concurso. Todavia, aponta que ainda existe muita coisa para ser feita, pois há um descompasso entre a proposta da Prefeitura Municipal de Salvador, a estrutura encontrada pelos professores nas escolas e as condições reais de trabalho. Ainda assim, ela afirma que:

Esta era a oportunidade que os profissionais da área de Dança precisavam para garantir a importância da Dança como disciplina artística e educacional deixando de ser uma mera atividade extracurricular ou uma atividade que poderia ser assumida por uma profissional de outra área do conhecimento, [...]. (MEG TROTTE).

---

<sup>85</sup> Graduada em Dança pela Escola de Dança da UFBA e Mestre em Artes Cênicas em 2008, dissertação: "Odundê: as Origens da Resistência Negra na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia".

Ela aponta que ainda se faz necessária uma direção sensível a importância da Dança nas próprias escolas. Explica que teve sorte na escolha da escola para atuar, pois mesmo não tendo espaço adequado inicialmente, a diretora providenciou um local para as aulas remanejando outras disciplinas. Este foi um dos motivos pelos quais a professora Meg optou pela escola na qual ela trabalha atualmente, porém reconhece que sua realidade de trabalho é diferenciada em relação a outros concursados.

A professora Meg tomou posse em abril de 2007, está lotada na Escola Municipal Nova do Bairro da Paz, situada no Bairro da Paz, Paralela; uma escola de grande porte do ensino fundamental considerada 'Escola Modelo' pela estrutura e pela gestão empreendedora e sensível à necessidade da presença da Arte na educação, aliás, fator determinante para sua escolha como ela afirma.

Atualmente, a professora atua no turno oposto a partir do 3º ano em uma sala adequada para as aulas de dança, lembra que as barras vão ser colocadas nas paredes. Tem um som somente para as aulas de dança e o AC<sup>86</sup> é direcionado para a área; além disso, o conteúdo desenvolvido tem sido conciliado com a proposta pedagógica da escola. Ela afirma ter o apoio dos professores e da gestão da escola; tem também uma boa comunicação com a SMEC/PMS em relação às necessidades específicas da aula de dança.

Esclarece que qualquer educando do 3º ao 5º ano, independente de gênero, pode participar das aulas de dança se assim desejar. A professora afirma ter autonomia para desenvolver o trabalho. Entretanto, ressalta que muitos dos recém-concursados estão trabalhando com os conteúdos específicos da Dança em sala de aula precisando afastar cadeiras, utilizando os recursos possíveis; outros se desencantaram com a realidade das escolas, com a falta de recursos e pediram exoneração do cargo.

As Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental da SMEC/PMS em seu livro "*A Transversalidade da questão ambiental nas diversas áreas do conhecimento*" traz o entendimento que deve permear as aulas de Dança na rede municipal:

[...] uma manifestação artística baseada na emoção, na criatividade e na capacidade de emoção, no ambiente escolar envolve a aprendizagem da criança, envolve conhecimento, habilidade e técnica como caminho para criar e interpretar. Através do corpo são construídos significados para as crianças dentro de contexto cultural, social, econômico, político e

<sup>86</sup> AC: Atividade de Coordenação.

conseqüentemente ambiental. É nas relações com o corpo que cada sociedade mostra os significados das suas representações e convenções sociais. E a dança é uma das formas de expressar essas relações. (SALVADOR, 2006, p. 61-62).

Percebemos que apesar dos problemas existentes na execução da proposta da SMEC/PMS em relação à Dança na escola, os projetos e a distribuição das vagas para o concurso na área de Arte representam um avanço em relação à forma que a Dança como área de conhecimento tem sido pensada na organização curricular nas diferentes instâncias do ensino público.

Desta forma, esta lógica organizativa que permeia a disciplina Arte na rede municipal de ensino se constitui em um modelo a ser estudado e implantado também na rede estadual em Salvador/BA, observando a proposta do governo federal de haver um intercâmbio de ações bem sucedidas entre as instâncias organizativas do poder público.

#### **4.4. RETOMANDO IDÉIAS**

Outra realidade é a das escolas privadas, apesar de não fazerem parte do foco desta pesquisa, é possível pontuar que estas escolas, em sua grande maioria, trabalham com Dança ainda que esta aconteça como atividade extracurricular. A dança se faz presente nas escolas privadas, desde as escolas de grande porte, consideradas “tradicionais” como o Colégio Antônio Vieira, ISBA, Maristas, Sacramentinas e até mesmo em pequenas escolas de bairro mais afastados.

Percorrendo a cidade é possível observar os *outdoors* e também as faixas de propaganda de matrícula e as “ofertas” das escolas. Estas escolas pontuam a dança, a capoeira, a informática e o inglês como atividades complementares ao ensino formal, chamando atenção de que estas práticas se constituem no diferencial da atividade pedagógica realizada na escola. Uma prática que deveria acontecer inserida no cotidiano das escolas é o “diferencial para indivíduos privilegiados” que tem a “sorte” de estudar nestes “paraísos escolares”.

Analisando a LDB nº 9.394/96, as sugestões dos PCNs (1998) e a prática que de fato acontece na disciplina Arte nas escolas de ensino básico, percebemos que a

dança não se faz presente no cotidiano dos educandos da rede pública estadual de Salvador/BA. Neste sentido convém perceber que:

A percepção e a produção de ações-movimentos do corpo que dança não prescindem das informações que estão no mundo e, num compromisso crítico-reflexivo, aproximam a dança daquilo que ela enuncia. Pensar a dança como um fazer que é dizer e, onde, dança e política co-existam aciona outros modos de agir artisticamente, capaz de discutir, com o seu fazer, qual o 'lugar' da dança na sociedade atual [...] Corpos implicados e comprometidos com as relações que estabelecem com o ambiente. (SETENTA, 2008, p. 12).

A dança no ambiente escolar está restrita a eventos esporádicos de culminância de projetos referentes à finalização das unidades e também dos projetos extracurriculares que dependem do entendimento de Arte da direção escolar e da aprovação em nível de Secretaria de Educação.

Neste processo de aprovação, como apontou a professora Angela Marli, o projeto para funcionar deve ser renovado anualmente e depende da validação de um conjunto de fatores, tais como: o número mínimo de participantes determinado pela SEC/BA, a aceitação por parte dos educandos, o interesse da direção da escola em manter o projeto, os resultados obtidos e enviados à SEC/BA em forma de relatório.

A Dança para permanecer na escola precisa ser explicada constantemente, como expôs a professora Marília Curvelo, pois ainda não é compreendida como área autônoma e nem percebida como uma ação inteligente que constrói conhecimento a partir dos corpos que dançam.

Como fator complicador que dificulta este entendimento de Dança, na maioria das vezes, as pessoas responsáveis pela avaliação dos projetos não dominam o conteúdo específico da área; tampouco conseguem perceber o significado e o sentido do ensino da dança no contexto educacional e nem sequer compreendem a sua importância como uma ação cognitiva do corpo que possibilita a construção do conhecimento no ensino básico.

Além disso, as escolas públicas estaduais em Salvador/BA, em sua grande maioria, não dispõem de espaços apropriados para o trabalho com a disciplina Arte sendo desenvolvida na sala de aula comum a todas as disciplinas, geralmente em cadeiras de braços que não oferecem o mínimo necessário para o desenvolvimento das atividades. A Dança então, que necessita de um espaço sem móveis, como pode ser trabalhada?

Os colégios que fazem parte da pesquisa estão situados em bairros tradicionais de classe média; possuem uma infra-estrutura diferenciada em relação aos outros colégios da rede pública estadual. Vale ressaltar que os Colégios Aplicação, Manoel Novaes e Thales de Azevedo fazem parte de um contexto diferenciado na rede pública estadual, sendo considerados como escolas de “referência”.

Referindo-se especificamente a dança, estes colégios possuem salas espelhadas, com barra e todo um aparato próprio para aulas. Todavia, ainda aqui o problema é sério, pois as atividades desenvolvidas com a dança se constituem apenas como projetos extracurriculares e que podem ser desativados a qualquer momento se não estiverem adequados aos critérios impostos pela SEC/BA.

O CEARC, construído em 1984, das escolas pesquisadas é a única situada em área de quilombo. Até o ano de 2004, lá não havia uma sala adequada para a prática da dança. A sala de dança foi construída no ano de 2004 na gestão da Prof<sup>a</sup> Alzerina Senna com recursos do Ministério da Educação para aplicação em pequenas melhorias no espaço escolar, tendo sido reformada no início de 2008 na direção da Prof<sup>a</sup> Carmen Lisboa, pois devido a problemas no telhado estava sem condição de uso durante o período de chuvas.

Outro fator complicador para o entendimento de Dança como área de conhecimento está relacionado ao tratamento dado ao ensino da Dança em cada uma das escolas pesquisadas. Não presenciamos um ensino de Dança sistematizado, baseado em conteúdos curriculares como propõe o PCN de Arte<sup>87</sup>. O ensino da Dança em cada uma destas escolas carrega os valores, as crenças e os conhecimentos dos profissionais envolvidos<sup>88</sup>. Acredito que esta forma de trabalho apresenta uma visão parcial da Dança e concorre para um entendimento superficial por parte dos educandos.

Um fato a ser colocado neste momento em que a dissertação entra no processo final de elaboração é que, mais uma vez, a dança perde o seu lugar em uma escola da rede pública estadual. Pela instabilidade das ações governamentais na área educacional que a todo o momento são refeitas, pela possibilidade de não

---

<sup>87</sup> A professora Marília Curvelo, do Colégio Estadual Thales de Azevedo, tenta desenvolver um trabalho neste sentido; ainda assim, o forte das aulas é o trabalho com o clássico, segundo depoimento dos educandos.

<sup>88</sup> O trabalho desenvolvido nas aulas de dança está ligado às experiências do profissional responsável. Exemplo: em uma escola se faz presente o balé clássico e a dança moderna; em outra, expressões das manifestações populares; outra escola tem nos conteúdos a dança criativa baseada nos estudos de Laban. Somente uma das escolas apresenta conteúdos teóricos da História da Dança para os educandos.

ter o projeto aprovado em anos vindouros ficando sem carga horária e tendo que ministrar aulas em outras disciplinas como “Noções de Informática” e “ESCI<sup>89</sup>”; a professora Angela Marli pediu transferência para uma escola com vaga “real” na disciplina Arte em sala de aula. Desta forma, após o retorno do recesso junino, os educandos do CEARC não mais terão as aulas de Dança como uma possibilidade de construção de novos conhecimentos a partir do corpo que dança.

Assim como a professora Angela, outros profissionais licenciados em Dança que atuam na rede pública estadual apontam o descaso com que esta área de conhecimento é tratada; assinalam também o “jogo de empurra” a que estes profissionais ficam a mercê no fechamento da carga horária individual.

A professora Ava Avacy Maria dos Santos esclarece que é licenciada em Dança pela UFBA e em Educação Física pela UCSAL. Seu grande sonho era criar um grupo de dança na escola pública em que trabalha; não houve apoio. Desta forma, a professora trabalha com Educação Física na Escola Estadual Dantas Júnior, escola que atende ao ensino fundamental. Nesta direção, ela diz:

No que diz respeito à dança não é possível trabalhar na escola. Tenho uma inquietação um inconformismo, porque a instituição pública não absorve o profissional graduado em Dança e não possibilita o acesso dos educandos a esta forma de conhecimento. (AVA AVACY).

Ava acredita que falta sensibilidade por parte dos organizadores do currículo escolar da rede pública estadual para perceber a importância da Dança na escola. Os problemas começam pelo espaço físico que não atende às necessidades nem mesmo das disciplinas constantes da grade curricular; é o descaso com a educação pública. Há uma depreciação da Dança por parte da comunidade escolar, que não faz uso dessa possibilidade de aprendizagem e transformação para auxiliar na construção do conhecimento.

A professora Rita Rodrigues conta que trabalhava no Colégio Estadual Severino Vieira, ministrava aulas de dança para várias turmas. Conta também que muitos dos educandos que fizeram aulas de dança no Severino Vieira depois seguiram dançando em grupos profissionais. Como exemplo, cita Joely que dançou no Liceu de Artes e Ofícios e viajou até mesmo para Canadá, Estados Unidos e França.

---

<sup>89</sup> ESCI: Estudos Sócio-Culturais e Identidade. Disciplina que atende ao proposto pela Lei 10.639 de 10 de janeiro de 2003. Esta lei determina a introdução da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no ensino fundamental e médio do país, em especial nas disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa e Literatura.

Infelizmente, após o início da construção de um prédio ao lado da sala de dança do Severino Vieira, a sala foi invadida por terra e a então diretora solicitou que a professora Rita passasse a dar aulas de Educação Artística em sala de aula das disciplinas do núcleo comum. A professora Rita se recusou e pediu para ser devolvida para a Secretaria de Educação.

Ela lembra que ainda retornou ao Severino Vieira, mas o atual diretor transformou a sala de dança em um “Centro de Gestão de Empreendimentos”. O que se depreende desta atitude é a visão de inutilidade da Arte e da Dança. Atualmente, a professora Rita Rodrigues trabalha no Colégio Cesar Borges, suas aulas são na área da Dança e ela desenvolve ações de Hip-Hop.

A professora Cláudia Pires Andrade, também egressa da Escola de Dança da UFBA; há 16 anos, em agosto de 1992, prestou concurso para a disciplina/atividade então chamada “Educação Artística” e começou ministrando aulas de dança no Colégio Leopoldo Reis, situado nos Dois Leões. Conta que as aulas aconteciam em uma área externa, o espaço muito sujo, o som era ela quem levava de casa, as pessoas reclamavam do lugar e dos alunos estarem descalços. Relata que com o tempo foi se cansando da falta de apoio ao trabalho e da falta de respeito e passou a dar aulas de Educação Artística.

A professora pediu remoção e foi para a Escola Estadual Aliomar Baleeiro com 40h. No início, contou com uma diretora que apoiava o trabalho e prometeu construir uma sala para as aulas de dança. Na época, todos se mobilizaram, fizeram uma festa para arrecadar fundos e construíram uma sala ampla com piso de cerâmica. Ficou a promessa de colocar espelho e barras no ano seguinte.

As aulas de dança duraram apenas um ano; pois, com a mudança de direção a sala de dança foi transformada em sala da coordenação. Depois destes contratempos e, mais uma vez, a falta de respeito para com os educandos e o profissional, a professora Cláudia desistiu de trabalhar com a sua área específica de formação – a Dança.

Após estes relatos e a situação que se encontra a Dança na escola pública estadual, torna-se necessário que os órgãos responsáveis pela educação no âmbito do Governo Estadual debruçem um novo olhar sobre a Dança resgatando a dinâmica que havia no interior das escolas em momentos passados como apontam as Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Aquino, atual diretora da Escola de Dança da UFBA, a Prof<sup>a</sup>. MS. Virgínia Chaves e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leda Muhana. Elas lembram que por volta dos

anos 70/80 a Dança se fazia presente na escola pública estadual e que muitos dos que atualmente estão nesta área vieram deste espaço de conhecimento. Para que a mudança aconteça e a Dança retorne à escola pública estadual, o primeiro passo é a reformulação do currículo e também a abertura de concursos com conteúdos e vagas específicas para a área de Dança.

É preocupante ver a Escola de Dança da UFBA formando profissionais todos os anos que ao entrar no mercado de trabalho não encontram lugar para atuar nas escolas da rede pública estadual, pois nem todos os graduandos serão artistas, pesquisadores em Dança ou professores em escolas privadas e academias.

A ação artística, educacional, social, cultural, histórica, política e transformadora da Dança na vida cotidiana necessita ser compreendida a fim de que a dança se torne presença diária, estável e contínua na escola. Uma ação que agrega valores, atitudes, comportamentos em nossa existência como seres humanos e cidadãos conscientes de uma ética planetária, consolidando uma cultura de paz, solidariedade, cooperação e compartilhamento de saberes.

Nesta concepção de educação pelo viés da dança valorizamos como Freire (1996, p.51) o corpo que sendo “humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido por conteúdos”.

Os dados da pesquisa mostraram que o PCN de Arte não garante a presença da Dança na escola, pois os profissionais pesquisados mesmo tendo como área de formação a Dança, têm que dar aulas de conteúdos gerais de Arte e, quando trabalham com a Dança, esta ocorre apenas em forma de PECC<sup>90</sup> como complementação de carga horária, se necessário. Assim, apesar do PCN de Arte/1998 propor a Dança juntamente com as Artes Visuais, a Música e o Teatro presentes na disciplina Arte no núcleo comum do currículo, isto não acontece de fato. Pergunta-se:

Por que a Dança não está presente em todas as escolas de ensino básico na rede pública estadual? Onde está situado o problema? No entendimento dado a lei pelos teóricos responsáveis pela organização dos currículos na Secretaria de Educação do Estado ou na confecção dos concursos?

---

<sup>90</sup> Na página 17 do Diário Oficial do Estado da Bahia, do dia 22/02/2008, saiu a reformulação sofrida pelo PECC, passando a ser chamado de Projeto Sócio-Educativo.

Por que profissionais que possuem a graduação em Dança ministram aulas de Arte com conteúdo geral; trabalhando a Dança em projetos que não são para o universo escolar e sim para uma pequena parcela com no máximo vinte educandos? Ou o problema reside na aceitação passiva e falta de colocação ética, estética e política dos profissionais graduados, aqui em específico a Dança, que se submetem a esta situação e não se unem para cobrar do Estado uma política de inclusão da Dança na escola de ensino básico?

Como chegar a uma solução que atenda às especificidades da área de Arte, respeitando a LDB nº 9.394/96, o PCN de Arte, os profissionais concursados que possuem a graduação da Licenciatura em Dança; inserindo de fato a Dança como área de conhecimento sistematizada no ambiente escolar?

Muitas são as perguntas ainda não respondidas. Acreditamos que para inserir a dança na escola é preciso questionar-se, trazer à discussão as dificuldades enfrentadas pela Dança para se tornar presença cotidiana na escola de ensino básico. Alves (1995, p. 102) sugere que: “Podemos começar substituindo as afirmações por interrogações. Os dogmas têm de ser transformados em dúvidas, as respostas em questionamentos, os pontos de chegada em pontos de partida”.

A mudança desta situação, a implantação da Dança como ação efetiva na escola depende da reflexão, da oportunidade, da motivação, do compromisso, da postura crítica, da tomada de consciência, da tomada de decisão provocada pelas necessidades dos profissionais que atuam na escola, da responsabilidade de perceberem-se como agentes transformadores da realidade a partir das escolhas feitas, pois como admite Freire (1996, p. 102): “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”.

Apesar de todos os avanços em termos de leis e normatização do ensino da Arte na escola o que se percebe é que, na realidade, estes avanços ainda não acontecem de fato para a consolidação da Dança no ambiente escolar. Desta forma, os profissionais licenciados ficam a mercê dos projetos políticos pedagógicos das escolas, da organização dos currículos e dos entendimentos de Arte dos sujeitos que compõem e discutem a educação e suas implicações em cada lugar do país.

Ao mapear e analisar a situação da Dança no ensino básico na rede pública estadual de Salvador/Bahia torna-se patente que a LDB nº 9394/96 e o PCN de Arte

não têm sido respeitados; além disso, percebe-se o descaso com o qual estes profissionais são tratados. Seja ministrando aulas de arte com conteúdo genérico, seja ministrando aulas de outras disciplinas do currículo; seja tendo sua carga horária diminuída para inserção de outras disciplinas.

A hipótese inicial que apontava para a ausência da Dança como uma ação sistêmica, continuada e efetiva no ensino básico da rede pública estadual por não haver profissionais graduados nesta área de conhecimento na rede pública estadual de ensino nas DIRECs 1–A e 1–B em Salvador/BA não se confirmou.

Apesar de ainda ser um número pequeno, há professores graduados em Dança na rede pública estadual; entretanto, ou estes profissionais estão ministrando aulas de Arte com um conteúdo genérico que não atende a Dança, ou até mesmo em alguns casos, estão trabalhando fora da área para a qual fez concurso dando aulas de ESCI, Noções de Informática ou Religião para complementação de carga horária.

A pesquisa pretendia também, de forma sucinta, comparar os dados obtidos nesta pesquisa realizada em 2007/2008 com os dados obtidos pela Prof<sup>a</sup> MS. Virgínia Chaves em 2002. Observando o resultado da pesquisa é possível afirmar que a Dança continua à margem do processo educacional, pois sua ação cognitiva construtora de conhecimento não é possibilitada a todos os educandos já que os projetos extracurriculares não atendem a todos a clientela no ambiente escolar.

Comparando o número total de escolas das DIRECs 1–A e 1–B, um total de 256 escolas entre escolas de ensino fundamental e médio e, constatando que em nenhuma delas a Dança está presente no currículo de base comum inserida na disciplina Arte, é possível perceber que não houve nenhuma mudança em relação ao quadro apresentado pela Prof<sup>a</sup>. MS. Virgínia em 2002.

Quanto à forma trabalhada na dança nos projetos extracurriculares é possível afirmar que esta prática está ligada aos valores, conceitos e conhecimentos do profissional. Acredito ser esta uma forma redutora de pensar a Dança na escola, pois apresenta ao educando uma visão parcial desta forma de conhecimento da existência humana. Neste sentido, é preciso rever esta prática entendendo que, como explica Morin (2006b), o pensamento redutor implica em políticas sociais redutoras que cerceiam as potencialidades e liberdades humanas.

O resultado da pesquisa apontou a presença maciça das Artes Visuais em todas as séries do ensino fundamental e médio das escolas públicas estaduais. Este dado ratifica a situação da Dança apontada por Carla Morandi em nível de Brasil:

O grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de arte vinculado às artes visuais vem se mantendo a bastante tempo no ensino, e o próprio termo arte vincula-se freqüentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura, etc. Quando se estuda história da arte, poucas referências são feitas às outras linguagens. Para conhecê-las historicamente é necessário recorrer a estudos específicos de história da dança, história da música ou história do teatro. (MORANDI in STRAZACAPPA E MORANDI, 2006, p. 78).

Muitos são os motivos que contribuem para que este fato ocorra. A possibilidade das Artes Visuais serem trabalhadas na própria sala de aula é o principal deles. Outros problemas apontados referem-se à questão do espaço adequado à prática, os fatores culturais que permeiam os preconceitos em relação à prática da dança pelo sexo masculino, a forma de realização dos concursos públicos para a disciplina de Arte, a necessidade de profissionais qualificados em diferentes áreas. Além do comprometimento do profissional na sua prática educativa, a pressão por parte dos pais e até mesmo dos próprios educandos do ensino médio pelos conteúdos próprios do vestibular; pois como muitos deles afirmam “dança não cai na prova do vestibular”.

Além disso, a concretude de pinturas, maquetes, desenhos, esculturas são passíveis de exposição e podem ser levados para casa como provas concretas que a atividade foi realizada. A dança como arte corporal é transitória, efêmera, acontece em tempo real no momento em que é realizada. Assim sendo, sua visibilidade é restrita ao momento enquanto ação não podendo permanecer após a sua concretização.

Todavia, Rubem Alves (1995) lembra que a vida não pode ser economizada para amanhã. Acontece sempre no presente e os educandos da rede pública estadual devem ter acesso à Dança como linguagem artística/educacional que produz conhecimento desde os anos iniciais do ensino básico, aqui e agora, pois sabemos que à maioria destes corpos não é facultada a possibilidade de estar em escolas de dança para se apropriar, apreciar e fruir desta forma de conhecimento.

A partir da leitura e interpretação dos dados apresentados neste capítulo, chegamos à conclusão que a prática da Dança na escola pública de ensino básico em Salvador/Bahia está restrita a um pequeno grupo de educandos em um número

mínimo de escolas. Desta forma, o acesso a esta linguagem artística/educacional, como sugere o PCN de Arte, não é possibilitado aos educandos.

Para mudar este quadro é preciso perceber a Dança como uma forma de estar no mundo que repercute no âmbito das relações pessoais, sociais, culturais, artísticas, políticas, econômicas e históricas, pois representam o período em que são construídas, épocas distintas na história co-evolutiva do ser humano e a construção de sua “dança” em sociedade.

Como profissionais do ensino público que compreendem a importância da Dança na aprendizagem e na transformação de valores e condutas devemos buscar propostas superadoras da condição em que se encontra esta área no ensino público para uma educação de caráter emancipatório das inteligências, como aponta Freire (1996) e Jacotot *apud* Rancière (2005). Esta educação deve possibilitar ao educando escolher e construir caminhos na dança, na arte, na vida, entendendo que:

[...] No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. [...]. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (JACOTOT *apud* RANCIÈRE, 2005, p. 31-32).

Ao aproximar Dança e Educação, pautada no pensamento freiriano, entendo a Dança na escola como uma ação com “gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, por que gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir” (FREIRE, 1996, p. 144).

Neste contexto, as mudanças na vida real não acontecem em um passe de mágica ou apenas porque desejamos. Os sonhos são importantes como molas propulsoras desta busca, entretanto, para que as mudanças aconteçam é necessário transgredir o que está posto, buscar uma revisão de conceitos, o trabalho coletivo, tomadas de posição, ações individuais e institucionais para produzir as transformações no pensar a Dança na escola de ensino básico na rede pública estadual em Salvador/BA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### PROPOSIÇÕES A TÍTULO DE MOVIMENTOS/PENSAMENTOS PELA PRESENÇA DA DANÇA NA ESCOLA PÚBLICA

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa... (EXUPÉRY, 2006, p. 74).

Parafraseando o Pequeno Príncipe de Exupéry, ousou dizer que o tempo que ocupamos com a nossa Dança a torna importante para nós, pois nos tornamos eternamente responsáveis pelas coisas que cativamos.

Neste sentido, somos responsáveis pela qualidade do trabalho desenvolvido com a Dança na escola de ensino básico, pela postura frente aos nossos educandos, pelo comprometimento com a aquisição do conhecimento. E, principalmente, pelas informações que colocamos no mundo em um tempo/espço próprio do redimensionamento das questões que envolvem Dança e Educação – ações singulares que se constroem no coletivo, no compartilhamento de informações. Pois como diria o Pequeno Príncipe de Exupéry (2006, p. 78): “É preciso proteger a chama com cuidado: um simples sopro pode apagá-la!”.

O compromisso com esta área de conhecimento nos possibilitou apresentar um entendimento de Dança que aponta para uma ação cognitiva do corpo, uma linguagem artística e educacional que constrói conhecimento, sendo também uma atitude ética, estética e política; enfim, uma forma de estar no mundo.

Este entendimento partiu do pressuposto de que somos constituídos pelas nossas experiências corporais, um campo aberto às múltiplas possibilidades do conhecer; aprender, tornar-se corpo; pois o processo de conhecer, como apontam Maturana e Varela (2001), faz parte da própria vida. Neste processo, cada movimento dura apenas um instante, retrata a efemeridade do momento, jamais se repetirá. Todavia, a experiência vivida permanece e amplia o repertório de possibilidades de aprendizagem e conhecimento.

Compreender que a formação do educando como ser humano deve acontecer em rede, tecendo fios que unem as várias áreas de conhecimento e diferentes esferas da experiência e de contexto leva a perceber que a Arte em suas diferentes linguagens deve estar presente na educação oficial sem a hegemonia de uma única linguagem artística, pois Arte não é sinônimo de “Artes Visuais”.

Desta forma, a Arte como forma de conhecimento presente desde os primórdios da existência humana deve estar presente nas escolas públicas, ministrada por profissionais graduados nas diferentes linguagens propostas no PCN de Arte, respeitando-se as suas especificidades. A Dança também se inclui nesta perspectiva.

É na corporalidade destas crianças e adolescentes que Dança e Educação se interligam e configuram uma rede de significações múltiplas que possibilita compartilhar diferentes fazeres, saberes e sabores na construção do conhecimento.

A Dança na escola de ensino básico representa esta ampliação de possibilidades da corporalidade dos educandos, pois o processo de aprendizado é sensório-motor; depende da percepção e da relação com o ambiente em acordos temporários de troca de informações. Na ação de dançar, o educando desenvolve a consciência de si mesmo como ser corporificado e se percebe como corpo presente no mundo.

Como apontado na introdução, à melhoria do ensino público é uma questão de interesse social e uma crescente preocupação da sociedade brasileira neste período de crise, ondas de violência, falta de sonhos e esperanças que se apossam das nossas crianças, adolescentes e profissionais da educação. Para reverter este quadro, a melhoria deve ser pensada e constituída sobre as relações dialogais que fazem parte do cotidiano escolar, aqui em específico das escolas públicas – local onde o encontro dos diversos se faz mais presente, pois nossas crianças e adolescentes constituem um mosaico de diferentes culturas, religiões, etnias e classes sociais representantes da sociedade brasileira.

Momentos históricos nos quais a Dança tem sido pensada a partir da correlação com a Educação situando-a no contexto escolar foram pontuados sinteticamente. O entendimento da dança como um processo co-evolutivo entre corpo, ambiente, parte da vida dos seres humanos, presente nas sociedades desde os primórdios da civilização, sejam elas consideradas primitivas ou contemporâneas também se fez presente.

Revisitar a história da educação na sociedade brasileira auxilia na contextualização do entendimento de Dança e da disciplina Arte em diferentes momentos sócio-histórico-culturais do país e traz uma dimensão da necessidade de posicionamento dos profissionais para reestruturação do currículo escolar inserindo a Dança como área de conhecimento.

Entender a LDB nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 nos volumes referentes à Introdução, Arte e Educação Física também ajuda a perceber que o espaço da Dança na escola pública estadual de ensino básico é irreal, aqui em específico nas escolas públicas estaduais da DIREC 1A e 1B de Salvador/BA.

Nesta perspectiva, não basta supor o problema, é preciso apontá-lo e, a partir desta ação, buscar estratégias para solucioná-lo construindo uma nova arquitetura curricular que promova a construção da autonomia da Dança como área de conhecimento nas escolas públicas de ensino básico.

A hipótese inicial que apontava para a ausência da dança no ensino básico nas escolas públicas estaduais nas DIRECs 1–A e 1–B em Salvador/BA por não haver profissionais graduados nesta área específica de conhecimento não se confirmou. Há professores graduados em Dança na rede pública estadual; entretanto, muitos deles não têm a possibilidade de atuar em sua área específica de conhecimento.

Os resultados da pesquisa demonstram que a dança não acontece na escola pública estadual de ensino básico como uma prática efetiva, inserida na disciplina Arte no núcleo comum do currículo. Este fato demonstra que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 com base na LDB 9.394/96 não tem sido respeitada.

Corroborando com a constatação de Noel Rosa *apud* Alves (2005) e Duarte Jr. (2007), percebo que o samba e seus padrões co-evolutivos – como uma das expressões culturais presentes na dança e na música brasileira – continua a não ser aprendido nas escolas. Tal indignação afina-se com a lamentável constatação desta pesquisa – a desvalorização da Dança como área de conhecimento, formação e desenvolvimento artístico-educacional nas escolas públicas estaduais em Salvador/BA.

Assim, entendemos que a Dança está à margem do processo educacional, pois sua prática não é possibilitada aos educandos no núcleo comum do currículo e os projetos extracurriculares se restringem a uma pequena parcela de educandos no ambiente escolar. Desta forma, não tem ocupado o seu lugar de possibilidades de construção do conhecimento na escola pública estadual de ensino básico. Este panorama exige uma tomada de posição e ações concretas para modificar esta situação.

Para buscar formas de mudar este quadro e tornar real a Dança na escola, o PDE/2008, documento do Governo Federal, e também um modelo de “Política Cultural da Dança” colocada em prática na França durante o governo de François Mitterrand estão presentes buscando ratificar a importância e a necessidade da Dança na escola de ensino básico.

Setenta (2008, p. 13) aponta que “existe a possibilidade de negociar, transformar e traduzir práticas, pensamentos, posicionamentos, idéias e ideais de modo diferenciado”. Acreditamos que estas negociações podem ser concretizadas a fim de que a Dança se torne presença efetiva no ensino básico da rede pública estadual em Salvador/BA sendo usufruída pela comunidade escolar.

A relevância da Dança na Educação tem como principal foco ser uma ação que possibilita a assimilação do mundo corporalmente em diferentes contextos. Assim, a Dança é uma das formas de comunicação que possibilita a inserção dos educandos em um mundo cultural globalizado.

Nesta perspectiva, a escola pública pode e deve ser entendida como cenário de transformações sociais, históricas, políticas, artísticas e culturais, pois para entender o imbricamento entre Dança e Educação é preciso refletir criticamente sobre os fatores de ordem biológica, psicológica, cultural, artística, econômica, política e social, presentes em um corpo único – um corpo que habita múltiplos espaços mantendo a sua singularidade.

A escola é também um lugar de desenvolvimento da cidadania, transformadora de valores, costumes e comportamentos. Os sujeitos desta prática social buscam a renovação de idéias e possuem objetivos comuns a serem alcançados. A Dança também possui um caráter social transformador de valores, atitudes e comportamentos possibilitando esta ação renovadora da escola a partir do encontro das diferenças.

Perceber o corpo que dança como um ser que pensa/sente e age no mundo; compreender a Dança como possibilidade de exercitar a cidadania valorizando a realidade e o cotidiano do educando, buscando desenvolver a autonomia, a consciência crítica e o potencial criativo dos educandos são ações que se fazem necessárias por parte dos organizadores dos currículos escolares.

Em seu aspecto social, o desenvolvimento da cidadania e a transformação de valores, atitudes, crenças e comportamentos a partir da possibilidade de fazer escolhas, de transgredir como seres éticos que somos são algumas das

contribuições da Dança na formação dos seres humanos em desenvolvimento que convivem no espaço escolar.

Sabemos que os conhecimentos adquiridos intramuros escolares são levados para o ambiente fora da escola e se refletem nos lares, nas relações interpessoais, na construção de objetivos a serem alcançados nas vidas destes educandos, enfim, na sociedade como instância última. Desta forma, o ensino da Dança na escola não pode estar desvinculado do contexto maior que é representado pela cultura na qual estes corpos estão inseridos.

Wittgenstein *apud* Alves (1995, p. 66) afirma que: “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”. Alves, parafraseando Wittgenstein, propõe que os limites da nossa linguagem denotam os limites do nosso corpo. Neste sentido, não podemos mais ‘esquecer’ os corpos dos educandos fora dos muros da escola.

Nesta perspectiva, cabe à escola ampliar os limites de possibilidades de uso das diferentes linguagens pelos educandos. Por que não começar este processo de mudanças instituindo de fato o lugar da Dança na escola pública de ensino básico possibilitando a ação criadora de um outro olhar para a Educação? Um olhar a partir do corpo único, singular, mas que se constitui no coletivo, no compartilhamento, nas trocas com o outro? Um corpo pensante, desejante, passional, social. Um corpo que possui uma história co-dependente da cultura.

Uma visão renovada da educação deve buscar a transdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar propondo uma não-hierarquização entre elas, pois a vida acontece no entrelaçamento destes conhecimentos em um corpo que é contaminado pelas informações do meio em que vive e ao mesmo tempo age sobre o mesmo, tornando-se co-responsável pelas ações.

Esta visão de educação pode ser o caminho para a redescoberta do ser humano como ser indivisível, integral, cidadão; constituído de corpo/alma, movimentos/pensamentos/sentimentos, ação/emoção. Um ser capaz de (re) construir a sua vida tornando-se um cidadão cômico das suas responsabilidades na comunidade em que está inserido.

Desta forma, a educação deve revelar o sentido da vida, criando condições para que a emoção e a razão compartilhem um corpo único possibilitando as descobertas e o conhecimento. A Dança, neste processo, deve ter sua presença

garantida na escola possibilitando a realização pessoal do educando e sua significação na construção do mundo, pois se tratando de processo co-evolutivo a única certeza que temos é que nada é imutável, pois o Universo e os seres vivos como parte deste Cosmos estão em constante e contínua transformação.

Neste momento de reestruturação curricular para atender à educação do futuro na sociedade contemporânea como aponta Morin (2006b), não podemos ignorar o papel social, artístico, cultural, histórico e político do corpo na escola, espaço no qual a criação artística e a pesquisa científica devem ser incorporados como hábitos ao cotidiano do educando desde os anos iniciais.

Este é um tempo de reavaliações e reconfigurações de paradigmas, seja na dança, na educação, na política ou na sociedade como um todo. Precisamos aproveitar os “ventos” da mudança. Idéias não bastam, necessário se faz transformar as idéias em ações concretas decorrentes das inquietações e dissonâncias em busca da mudança e adequação de novos paradigmas no âmbito escolar. Acreditamos que a importância deste trabalho reside no fato de abordar um tema atual e pertinente à área da Dança e da Educação.

Um processo de mudanças de atitudes e valores faz-se necessário para que a Dança ocupe de fato o seu espaço de construção do conhecimento na escola pública. Assim, se desejamos que algo aconteça não podemos esperar que outros tomem as rédeas da situação e as resolvam; precisamos assumir e promover ações que possibilitem a mudança, pois como lembra Maturana (1998, p. 79) “é tanto nossa responsabilidade quanto nossa oportunidade”.

É o nosso momento de iniciar às mudanças necessárias para que a Dança ocupe seu lugar na escola pública. É preciso dar novos sentidos às práticas educacionais buscando uma educação de qualidade na qual a Dança tenha seu lugar garantido de fato com acesso para todos os educandos possibilitando a construção do conhecimento e da cidadania.

Neste caso, é preciso cobrar, de fato, a presença efetiva da Dança na escola pública, não somente no estado da Bahia, mas em todo o Brasil. Desta forma, os educandos poderão usufruir da Dança como área de conhecimento autônoma e os profissionais graduados poderão trabalhar efetivamente com a sua área de conhecimento no núcleo curricular comum e não apenas em projetos especiais de complementação ao currículo.

Talvez, o primeiro passo para que as mudanças ocorram, seja compreender que a Dança como forma de Arte e conhecimento é parte da existência humana. Este entendimento ratifica a necessidade da presença da Dança na formação do educando desde as séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas.

A Dança precisa se tornar uma prática regular, sistematizada, contínua para ganhar estabilidade na escola pública. Deve propor uma “gramática” que se repete, mas que possui diferentes modos de construir a “escrita dos textos corporais” presentes no cotidiano dos educandos na escola e na comunidade da qual fazem parte.

Como área de conhecimento, o ensino da dança associada às outras disciplinas do currículo escolar, apoiada em um projeto político pedagógico construído coletivamente, possibilita aos educandos construir uma cabeça bem feita<sup>91</sup> como aponta Morin (2006a). Significa também incluir-se na condição humana e, como Freire (1996), nos dá o direito de transgredir por sermos seres éticos com possibilidades de escolhas.

Procuramos, no decorrer da dissertação expor nossas considerações e argumentações respaldadas em um estudo transdisciplinar para defender a prática efetiva da dança na escola pública estadual. Acreditamos ser este estudo, ora concluído, mais uma contribuição neste sentido.

As idéias aqui apresentadas podem gerar um ambiente de reflexões para repensar a Educação e o espaço da Dança neste lugar de compartilhamento de saberes e fazeres humanos por excelência, pois tanto à Dança quanto a Educação são fenômenos nos quais os seres humanos estabelecem sentidos, criam, recriam e articulam novas informações a partir das trocas.

Os questionamentos presentes não se esgotam aqui; ao contrário buscam contribuir nesta linha de estudos e possibilitar outros caminhos para as mudanças de paradigmas e a inserção legítima da Dança na escola pública. Traz contribuições para refletir e ampliar a discussão sobre o sentido do ensino da Dança, a sua importância no processo educacional e na formação humana.

As discussões sobre o imbricamento entre Dança e Educação estão em processo e necessitam ser continuamente revisitadas para reflexão, reorganização e atualização de idéias, proposições e protocolos de ação. Este entendimento

---

<sup>91</sup> “Uma cabeça bem feita” significa dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e, ao mesmo tempo, saber utilizar princípios seletivos e organizadores que possibilitam religar os saberes dando-lhes um sentido. (MORIN, 2006a).

considera que as questões que dizem respeito às mudanças instauradas na vida humana nascem da percepção da necessidade frente à experiência e as inquietações nos entendimentos de mundo e dos seus meios de existência e permanência das informações em um mundo sempre cambiante.

Dar continuidade às pesquisas envolvendo Dança, Corpo e Educação com respaldo teórico em estudiosos como Arruda (1988), Barreto (2004), Chaves (2002), Laban (1990), Marques (2007), Rengel (2007), Strazzacappa e Morandi (2006) e outros autores, deve ser um compromisso de todos que se interessam pela inter-relação entre as áreas do conhecimento humano.

Desta forma, assim como Rubem Alves, escrevo na tentativa de questionar e multidirecionar olhares. Olhares sobre Dança, Educação e Escola Pública. Ações em que acredito como transformadoras de Vidas. Ações que movem meus sonhos e que me impulsionam a buscar outros olhares, outros entendimentos e outros caminhos nestas instâncias da existência humana.

Neste contexto, somos nós, sujeitos históricos deste momento que devemos reconstruir a história da Dança, da Educação, da Cultura e conseqüentemente da Sociedade Brasileira. Para que esta reconstrução aconteça, precisamos pensar que valores e atitudes nós desejamos que permeiem o caminho dos educandos – crianças e adolescentes – corpos que se fazem presentes nas escolas públicas estaduais de ensino básico em Salvador/Bahia e em nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: a destruição da experiência e a origem da história. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 17. ed. Campinas: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**: novos poemas. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento**: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana. São Paulo: PW; Editores Associados, 1988.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio**: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Salvador: A Secretaria, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Princípios e eixos da educação na Bahia**. Salvador: A Secretaria, 2007.

BARRETO, Débora. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BECKER, Fernando. Um divisor de águas. Jean Piaget: O aprendizado do mundo, **Viver Mente&Cérebro**, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, n.º 01). p. 24-33.

BERTHOZ, Alain (Org.). **Lições sobre o corpo, o cérebro e a mente**: as raízes do conhecimento no Collège de France. Tradução Maria Angela Casellato. Bauru: Edusc, 2005. (Coleção Ciências Sociais).

BRANDÃO, Carlos. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. Campinas: Avercamp; Educação, 2005.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 130 p. Volume 06.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 114 p. Volume 07.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAZÉ, Clotildes. Dança como área de conhecimento: possibilidade de articulação entre arte e ciência. **Práxis – Revista do ICHLA**, Novo Hamburgo, Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Feevale, ano 4, vol. 1, jan. 2007.

CHAVES, Virgínia. **A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental**. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CHURCHLAND, Paul. **Matéria e consciência: uma introdução contemporânea à filosofia da mente**. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: UNESP, 2004.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 2. ed. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FERREIRA-VORKAPIC, Camila. Cérebro em forma. Noites em claro, **Viver Mente&Cérebro**, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, ano XVI, n. 170, mar. 2007, p. 74-81.

FREIRE, Jamile et al. **Diretrizes curriculares de educação ambiental: as escolas da rede municipal de ensino de Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação e Cultura, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 31. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 23).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 23. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2000.

GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. **Um, dois, três:** a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh:** the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LEAL, Gláucia. Aprender a ensinar. Como o cérebro aprende, **Viver Mente&Cérebro**, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, ano XVI, n. 08, mar. 2007. (Edição Especial).

LEWONTIN, Richard. **A tripla hélice:** gene, organismo e ambiente. Tradução de José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LLINÁS, Rodolfo. **El cérebro y el mito del yo:** el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Traducción de Eugenia Guzmán. Bogotá: Norma, 2002.

LUBISCO, Nídia; VIEIRA, Sônia. **Manual de estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. 3. ed. Salvador: Edufba, 2007.

MACEDO, Lino de. Para o desenvolvimento de competências e habilidades na escola. In: MATOS, Cauê (Org.). **Ciência e arte:** imaginário e descoberta. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

MACHADO, Adriana. **O papel das imagens nos processos de comunicação:** ações do corpo, ações no corpo. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC, São Paulo.

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

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** 6. ed. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENEZES, Luís Carlos. Ciência e arte de educar: a competência de promover competências. In: MATOS, Cauê (Org.). **Ciência e arte: imaginário e descoberta.** São Paulo: Terceira Margem, 2003. p. 33-40.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento.** 12. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006b.

NAVAS, Cássia. **Dança e Mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil-França.** São Paulo: Hucitec/Fapesp, 1999.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna.** Tradução de Maria Marguerita de Luca. São Paulo: Globo, 2006.

OSTROWER, Faya. Por que criar? **Fazendo artes,** Rio de Janeiro: Funarte, n. zero, 1983.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PINKER, Steven. **Tabula Rasa: a negação contemporânea da natureza humana.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lílian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Educação: Experiência e Sentido, 1).

RENGEL, Lenira. **Dicionário de Laban.** São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC, São Paulo.

ROSA, João Guimarães. **Grandes sertões: veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2007. (Edição Comemorativa).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **SMEC Educação**. Dever de Todos. Gestão Escolar. Orientações Básicas. Fevereiro de 2003. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/gestor-escolar-orientacoes-basicas.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1993.

SEBANZ, Natalie. Dois pra lá, dois pra cá. Noites em claro. **Viver Mente&Cérebro**, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, ano XVI, n. 170, mar. 2007, p. 34-39.

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

SIQUEIRA, Denise. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Física e esportes).

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

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos).

VIEIRA, Jorge. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão, 2006.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOSIEN, Bernhard; WOSIEN, Maria-Gabriele (Org.). **Dança**: um caminho para a totalidade. Tradução de Maria Leonor Rodenbach e Raphael de Haro Jr. São Paulo: TRIOM, 2000.

## ANEXOS

ANEXO A – UNIDADES ESCOLARES DE SALVADOR/BAHIA QUE OFERECEM AULAS DE DANÇA PARA A COMUNIDADE NO “PROGRAMA ESCOLA ABERTA” 2007/2008. VOLUNTÁRIOS DA COMUNIDADE.

**PROJETO ESCOLA ABERTA**

**2007/2008 – CAPITAL**

1. Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa – Dança Axé – Street Favela.
2. Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia – Street Dance.
3. Colégio Estadual Francisco Conceição Menezes – Dança.
4. Colégio Estadual Helena Magalhães – Dança Contemporânea, Dança Popular, Street Dance.
5. Colégio Estadual Lindeberg Cardoso – Dança.
6. Colégio Estadual Nossa Senhora de Fátima – Hip-Hop.
7. Colégio Estadual Professora Dirlene Mendonça – Dança de Salão.
8. Colégio Estadual Raymundo Matta– Hip-Hop.
9. Escola Estadual Alberto Valença – Dança.
10. Escola Estadual Bertholdo Cirilo dos Reis – Dança.
11. Escola Estadual Brigadeiro Eduardo Gomes – Dança de Rua e de Salão.
12. Escola Estadual Carlos Alberto Cerqueira – Dança.
13. Escola Estadual de 1º Grau Ana Bernardes – Dança Swing Baiano.
14. Escola Estadual do Rotary Club – Dança Afro, Hip-Hop.
15. Escola Estadual Filadélfia – Dança.
16. Escola Estadual Francisco Conceição Menezes – Dança-Afro.
17. Escola Estadual Germano Machado – Dança do Ventre.
18. Escola Estadual Ivone Vieira Lima – Street Dance.
19. Escola Estadual Lindemberg Cardoso – Hip-Hop.
20. Escola Estadual Márcia Mércia – Dança.
21. Escola Estadual Maria Amélia – Dança – Hip-Hop.
22. Escola Estadual Mariinha Tavares – Dança.
23. Escola Estadual Prof. Carlos Barros – Dança Afro.
24. Escola Estadual Victor Civita – Dança.
25. ICEIA – Instituto Central de Educação Isaías Alves – Dança Afro.

ANEXO B - UNIDADES ESCOLARES DA CAPITAL QUE ENVIARAM PECC –  
PROJETOS ESPECIAIS COMPLEMENTARES AO CURRÍCULO PARA A SEC/BA  
COM APROVAÇÃO PARA O PERÍODO REFERENTE À 2006/2007.

**Projeto Especial Complementar ao Currículo – PECC**  
**2006/2007 – CAPITAL**

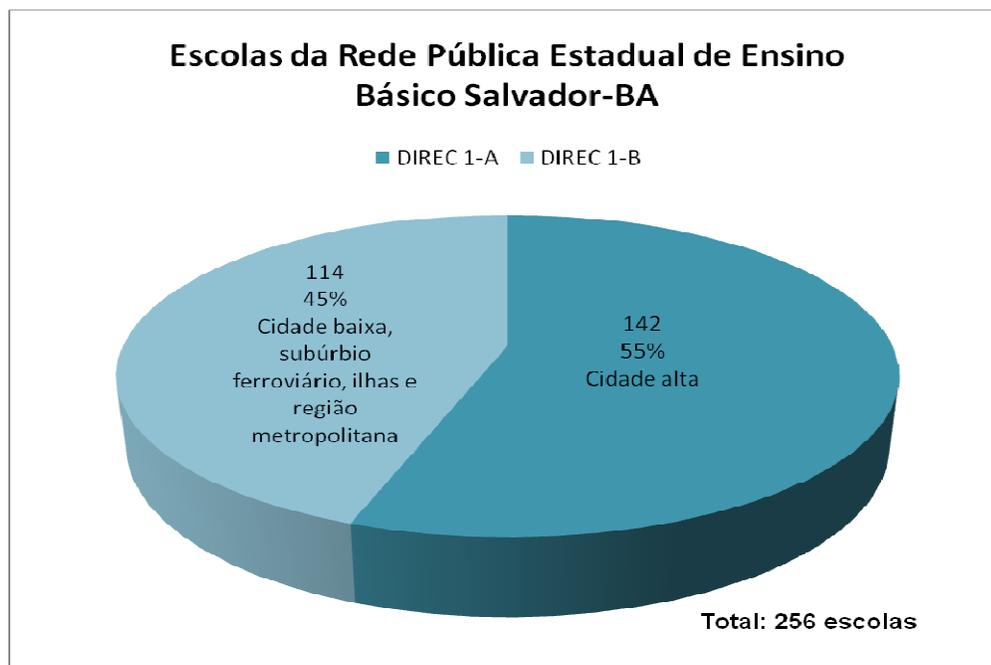
1. Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa – DIREC 1 – A  
Telefone: (71) 3384-2540  
Diretora: Alzerina Maria Costa Senna
  
2. Colégio Estadual Aplicação Anísio Teixeira – DIREC 1 – A  
Telefone: (71) 3366-3083  
Diretora: Salomé Maria Brito Pinto
  
3. Colégio Estadual Manoel Novaes – DIREC 1 – A  
Telefone: (71) 3247-1433  
Diretora: Maria Benedita Passos Piropo
  
4. Colégio Estadual Raphael Serravalle – DIREC 1 – A  
Telefone: (71) 3359-7855  
Diretor: Ramilton de Oliveira Cordeiro
  
5. Colégio Estadual Thales de Azevedo – DIREC 1 – A  
Telefone: (71) 3342-3416 / 3341-7138 / 33417106  
Diretora: Marinalva Castilho Teles
  
6. Colégio Estadual Presidente Costa e Silva – DIREC 1 – B  
Telefone: (71) 3312-1416 / 3312-5527  
Diretora: Maria Augusta Marques Leite de Souza

OBS: Será necessário atualizar o nome dos diretores, pois muitos estão sendo exonerados.

04/10/2007

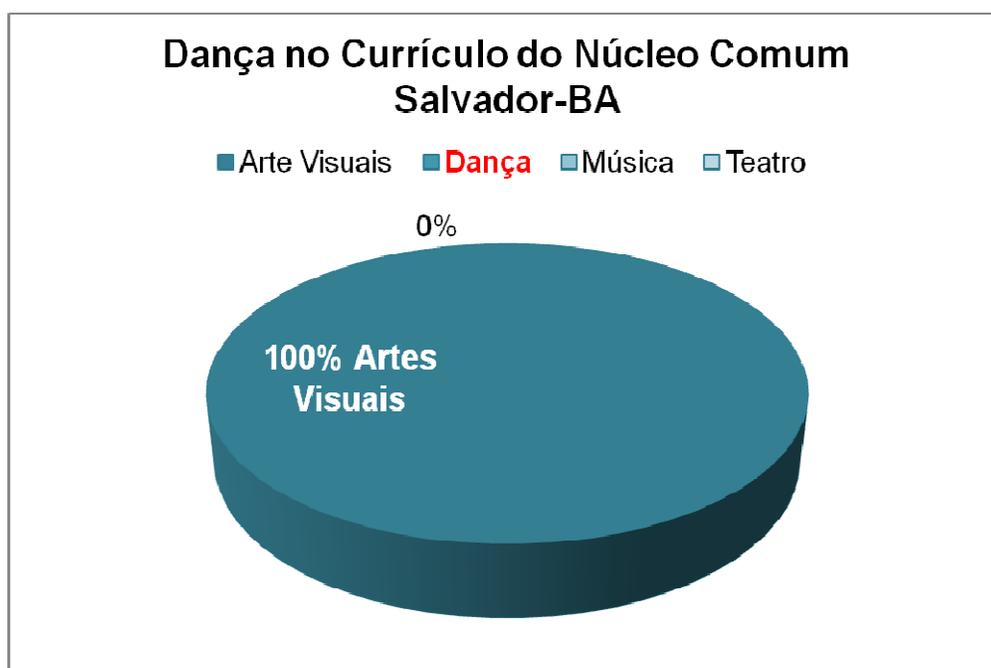
## APÊNDICES

## APÊNDICE A – GRÁFICO 01



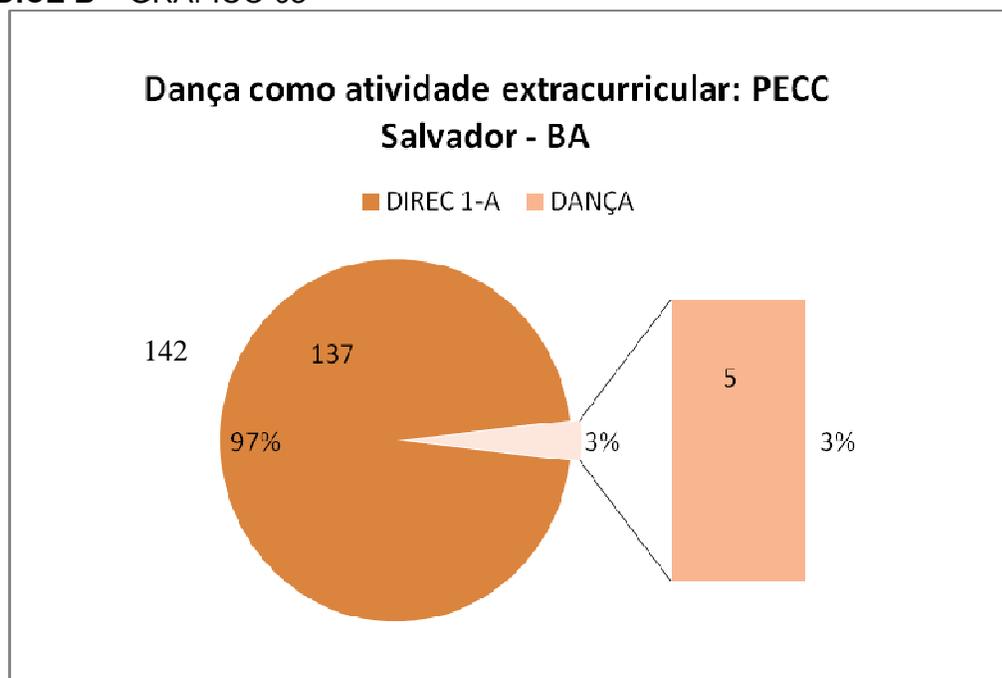
Fonte: DIRECs 1A e 1B

## GRÁFICO 02



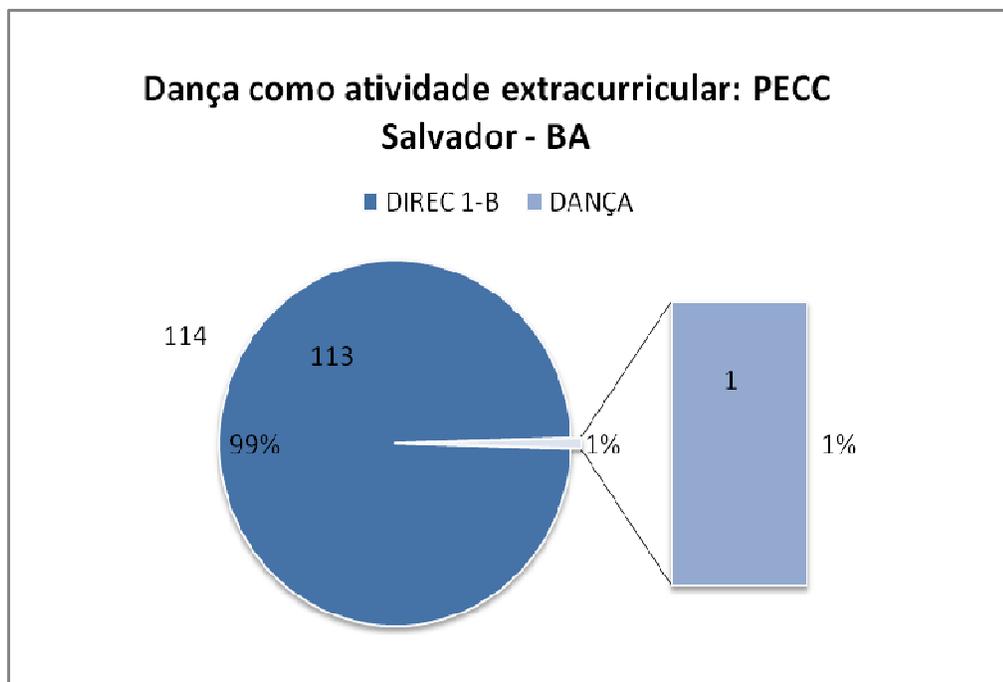
Fonte: DIRECs 1A e 1B

### APÊNDICE B – GRÁFICO 03



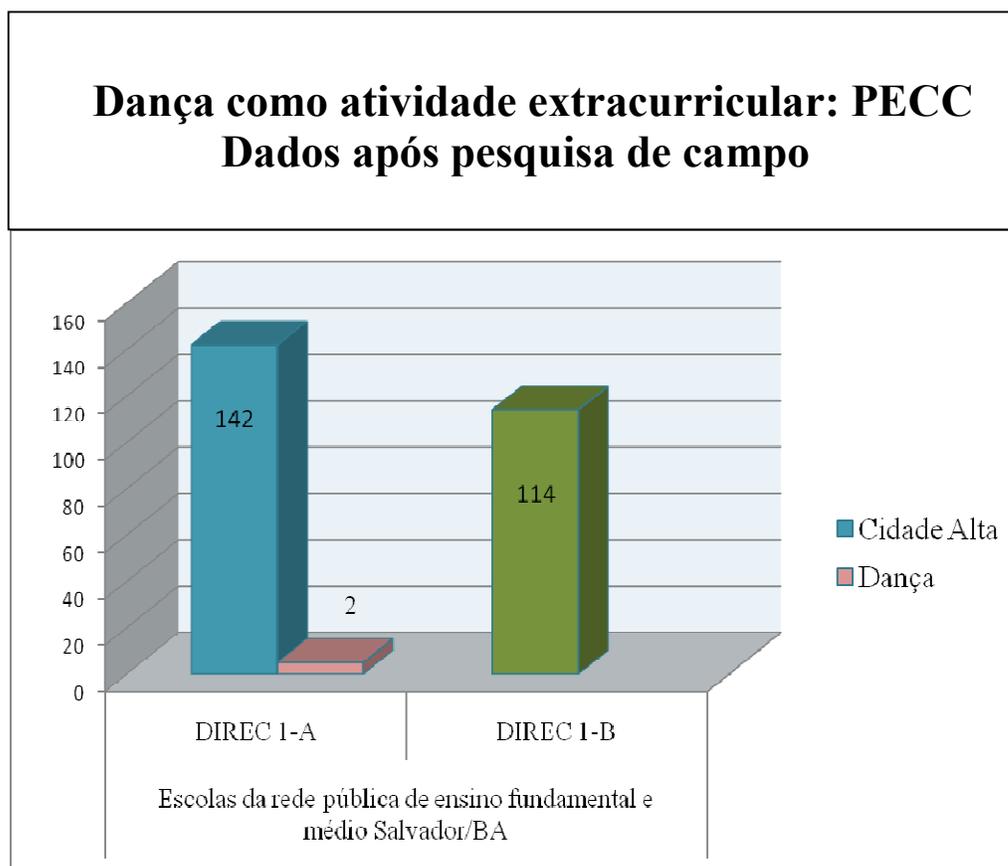
Fonte: Secretaria de Educação/BA

### GRÁFICO 04



Fonte: Secretaria de Educação/BA

## APÊNDICE C – GRÁFICO 05



**APÊNDICE D – PROPOSTA DA 1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (13, 14 E 15 DE DEZEMBRO DE 2007) BUSCANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA “ESCOLA DE TODOS NÓS”.**

**ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA.**

“Garantir e ampliar o ensino da arte em todas as séries da educação básica, o acesso à experimentação artística e a bens culturais, em consonância com os documentos oficiais, tais como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Referências Curriculares Nacionais (RCNs), oferecendo cursos de formação (licenciatura plena, especializações e formação continuada) em arte e educação em parceria com as universidades públicas, em diferentes regiões do estado da Bahia.

Construir e adequar espaços físicos apropriados para o ensino das artes nas unidades escolares, garantindo a permanência da regência de classe para os professores que atuarem nesses espaços e garantir a inserção desse item nos planos nacional, estadual e municipal de educação.

Criação emergencial de um fórum deliberativo dos profissionais da educação que atuam na área de arte nas redes estadual, municipal e privada, pesquisadores e arte-educadores da sociedade civil para deliberar sobre nomenclaturas; currículo; formação continuada dos profissionais; metodologias e construção de espaços educativos apropriados para o fazer, apreciar e contextualizar as produções artísticas e o estabelecimento de intercâmbio cultural permanente entre as diversas regiões que compõem o estado da Bahia”. (BAHIA, 2008, p. 75-76).

Fragmento extraído da revista:

**BAHIA. EDUCAR: Revista da Secretaria de Educação do Estado da Bahia,** Salvador: EGBA, ano 1, n. 1, maio 2008.