



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

LARISSA MELO CHAVES

**A DANÇA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFMA:
ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA
CURRICULAR**

Salvador
2024

LARISSA MELO CHAVES

**A DANÇA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFMA:
ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA
CURRICULAR**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino

Salvador
2024

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Chaves, Larissa Melo.

A dança no Colégio de aplicação da UFMA: elaboração e implementação de uma proposta curricular / Larissa Melo Chaves. - 2024.
428 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2024.

1. Dança. 2. Dança (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Escolas públicas - Currículos - São Luiz (MA). 4. Educação básica - Currículos - São Luiz (MA). 5. Colégios de aplicação - Currículos - São Luiz (MA). 6. Universidade Federal do Maranhão. Colégio de Aplicação. I. Aquino, Rita Ferreira de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3098121

CDU - 793.3(812.1)

LARISSA MELO CHAVES

**A DANÇA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFMA:
ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA
CURRICULAR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia,
como requisito para obtenção do grau de Doutora em Dança.

Aprovada em 04 de novembro de 2024.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **RITA FERREIRA DE AQUINO**
Data: 12/12/2024 22:33:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rita Ferreira de Aquino (orientadora) _____
Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL SANTOS COSTA**
Data: 16/12/2024 11:10:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Santos Costa _____
Doutor em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo
Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado digitalmente
 **ANA ELISABETH SIMÕES BRANDÃO**
Data: 13/12/2024 07:03:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Elisabeth Simões Brandão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **LENIRA PERAL RENGEL**
Data: 17/12/2024 13:40:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel _____
Doutora em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **LUIZA MONTEIRO E SOUZA**
Data: 17/12/2024 12:21:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luiza Monteiro e Souza _____
Doutora em Artes, Universidade Federal do Pará
Universidade Federal do Pará

Aos/às estudantes do COLUN.

Que a Dança possa ser um momento de afeto e conhecimento na trajetória escolar de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora de Nazaré, por conduzirem minha trajetória acadêmica e pessoal do jeito que eu sempre sonhei, costurando esses dois caminhos de maneira tão especial.

Aos meus pais, pelo suporte familiar ao longo de toda a vida e especialmente durante a graduação e pós-graduação, sendo essenciais para a conquista desta etapa de doutoramento.

Ao meu companheiro Rafael Tarlann, pelo apoio incondicional nesse processo que envolveu desde o suporte emocional e profissional, até o auxílio na elaboração de gráficos. Obrigada por ter me dado o impulso que eu precisava para me inscrever na seleção desse curso que finalizo com muita honra.

À minha querida orientadora e amiga Rita Aquino, que me acompanha há 7 anos, desde a Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança. Sua confiança e tranquilidade foram essenciais nessa conquista. Tenho muito orgulho do percurso que construímos juntas.

Ao corpo docente de Arte do COLUN: Eliza de Oliveira, Micael Santos, Jorge Milton, Marcone Dutra e Beatriz Sousa. Agradeço por me receberem tão bem no COLUN, embarcarem nos meus sonhos e compreenderem minha realidade. Vocês contribuíram com esta tese não só cedendo entrevistas, mas compartilhando tantos momentos, sendo grandes amigos/as quando eu tinha quase nenhum/a deles/as por perto e, principalmente, por me permitirem voar para outras experiências.

À gestão do COLUN (2022-2026) nas pessoas de Paulo Sérgio Pereira, Ludmila Portela e Fernanda Rodrigues. Obrigada por serem tão generosos/as comigo, por me acolherem e me possibilitarem autonomia nas minhas escolhas profissionais. Ludmila e Fernanda, vocês se tornaram grandes amigas que fazem falta no dia a dia. Paulo Sérgio, você se tornou para mim um exemplo de direção cuidadosa e corajosa. Muito obrigada.

Aos/as professores/as dos Colégios de Aplicação que cederam entrevistas, conversas, *e-mails* e informações essenciais para esta pesquisa, contribuindo de forma ímpar com a elaboração do panorama da Dança e da Arte nos CAp de todo o Brasil, elaborado nesta tese. São eles/as: Débora Allemand (CAp/UFRGS); Larissa Bonfim (CAp/UFPE); Marlaina Roriz (CP/UFGM); Daniel Costa e Patrícia Árabe (ESEBA/UFU); Rubem Meireles Júnior, Luciana Magalhães Paiva e Iracy da Costa (UFPA); Verônica Pimenta (João XXIII/UFJF), Mayara Alvim, Agda Alvim e Frederico Crochet (João XXIII/UFJF).

Ao corpo docente da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), pela recepção carinhosa quando de minha chegada como docente à Escola, ainda no período final de elaboração desta pesquisa. Sua compreensão, paciência e afeto foram essenciais.

À professora Érika Gomes, coordenadora do Curso Técnico em Intérprete-Criador em Dança da ETDUFPA durante minha transição da UFMA para a UFPA. Sua confiança, carinho e ética foram indispensáveis para que eu pudesse atravessar esta fase de mudança no ambiente profissional durante a escrita da tese, trazendo calma para esse momento de apreensão e instabilidade.

Às professoras Beth Rangel e Lenira Rengel, por terem sido docentes muito especiais ao longo de minha trajetória no PPGDança/UFBA, abrindo-me portas para novas experiências e ajudando-me de forma tão carinhosa a encontrar alternativas para entraves advindos desse percurso.

Aos meus colegas da turma de 2022 do curso de Doutorado em Dança, pelas experiências, dificuldades e conhecimentos compartilhados ao longo do curso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA.

CHAVES, Larissa Melo. **A Dança no Colégio de Aplicação da UFMA**: elaboração e implementação de uma proposta curricular. 2024. 428 f. Tese (Doutorado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

O processo da elaboração curricular do Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é marcado pela implementação da Dança no componente Arte da instituição, o que demanda a reorganização da disciplina para garantir a oferta das quatro áreas artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nessa perspectiva, reflete-se sobre como a Dança pode colaborar para com a formulação da Proposta Curricular (PC) de Arte para o Ensino Fundamental da escola, estimulando o estudo do corpo com base nas especificidades dessa área de conhecimento em diálogo interdisciplinar junto às outras Artes. Há a intenção de que a PC do componente colabore com a formação humana e cidadã dos/as estudantes, concordando com as premissas do Projeto Político Pedagógico reestruturado concomitantemente. A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) é adotada como o caminho de investigação por salientar a transformação e a participação coletiva pretendida pela elaboração e implementação da matriz curricular. Nesse sentido, esta pesquisa parte do contexto de elaboração da PC de Arte, mas amplia sua análise, apresentando uma abordagem historiográfica sobre o surgimento dos Colégios de Aplicação (CAp) no Brasil e do COLUN na UFMA, assim como avaliando o panorama da Dança nos outros sete CAp que ofertam a área regularmente no currículo. Formula-se uma retrospectiva acerca do desenvolvimento da Arte no COLUN até a inclusão da Dança e seus momentos iniciais de vivência na escola. As impressões discentes sobre a experiência em Dança colaboram para a investigação de elementos importantes para a formulação da PC de Arte, como as noções de Dança, corpo e currículo. Desse modo, esta tese defende que a contribuição da área a esse contexto deve se dar a partir da Dança como área de conhecimento (RANGEL; AQUINO, 2018; AQUINO, 2007); do corpo sob perspectiva integrada (RANGEL, 2014; RENGEL, 2007; KATZ; GREINER, 2005); e do currículo como dispositivo materializado por seus atos e gerenciador dos diálogos interdisciplinares (MACEDO, 2017). A nível de resultados, apresenta-se a elaboração e implementação curricular adotada na instituição a partir de 2023, salientando a contribuição específica da Dança a essa composição e à área de conhecimento. Avalia-se que esta tese colabora para a reflexão acerca da integração curricular da Dança na Educação Básica ao ponderar os desafios e as conquistas inscritas na estrutura artística do COLUN e de outras Escolas de Aplicação, na perspectiva de aprofundar o estudo da Dança em outros contextos educacionais, especialmente os das escolas da Rede Federal de Ensino.

Palavras-chave: Dança. Educação Básica. Proposta Curricular. Colégio de Aplicação.

CHAVES, Larissa Melo. **A Dança no Colégio de Aplicação da UFMA**: elaboração e implementação de uma proposta curricular. 2024. 428 f. Tese (Doutorado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

The curriculum development process of the University College (COLUN) of the Federal University of Maranhão (UFMA) is marked by the implementation of Dance in the Art component of the institution, which demands the reorganization of the discipline to guarantee the provision of four artistic areas – Visual Arts, Dance, Music and Theater. From this perspective, we reflect on how Dance can collaborate with the formulation of the Curricular Proposal (PC) of Art for the school's Elementary Education, stimulating the study of the body based on the specificities of this area of knowledge in interdisciplinary dialogue with others Art. There is the intention that the component's PC collaborate with the human and civic education of students, agreeing with the premises of the concomitantly restructured Pedagogical Political Project. Action research (THIOLLENT, 2011) is adopted as the path of investigation as it highlights the transformation and collective participation intended by the elaboration and implementation of the curricular matrix. In this sense, this research starts from the context of the elaboration of the PC de Arte, but expands its analysis, presenting a historiographical approach on the emergence of Colleges of Application (CAp) in Brazil and COLUN at UFMA, as well as evaluating the panorama of Dance in another seven CAp that offer the area regularly in their curriculum. A retrospective is formulated about the development of Art at COLUN until the inclusion of Dance and its initial moments of experience at school. Student impressions about the Dance experience contribute to the investigation of important elements for the formulation of the Art CP, such as the notions of Dance, body and curriculum. Thus, this thesis argues that the area's contribution to this context must come from Dance as an area of knowledge (RANGEL; AQUINO, 2018; AQUINO, 2007); of the body from an integrated perspective (RANGEL, 2014; RENGEL, 2007; KATZ; GREINER, 2005); and the curriculum as a device materialized by its actions and manager of interdisciplinary dialogues (MACEDO, 2017). In terms of results, the development and implementation of the curriculum adopted by the institution from 2023 onwards is presented, highlighting the specific contribution of Dance to this composition and to the area of knowledge. It is assessed that this thesis contributes to the reflection on the curricular integration of Dance in Basic Education by considering the challenges and achievements inscribed in the artistic structure of COLUN and other Application Schools, with a view to deepening the study of Dance in other educational contexts, especially those of schools in the Federal Education Network.

Keywords: Dance. Basic Education. Curriculum Proposal. College of Application.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção de Pirâmides e Papiros pelos estudantes em Artes Visuais	152
Figura 2 – Produções da I Mostra de Artes Visuais do Ensino Fundamental	153
Figura 3 – Estudantes do 9º ano apresentando coreografia sobre os anos 80 no I Festival de Dança (2015).....	157
Figura 4 – Apresentação do Coral Nossa Voz nos 54 anos do COLUN (2022)	160
Figura 5 – Registro do espetáculo A história é uma história e o homem é o único animal <i>que ri</i> (2017)	162
Figura 6 – Registro do espetáculo Aves de Arribação (2018)	162
Figura 7 – Resultados de Artes Visuais na I Mostra Artística do COLUN (2015).....	163
Figura 8 – Apresentação de Música na I Mostra Artística do COLUN (2015).....	164
Figura 9 – Professores de Arte no I Festival de Artes do COLUN (2018)	168
Figura 10 – Apresentação de Música no II Festival de Artes (2019).....	169
Figura 11 – Instalação de Artes Visuais no II Festival de Arte (2019)	169
Figura 12 – Docentes de Arte reunidos/as na comemoração do Dia Internacional da Dança no COLUN (2022).....	180
Figura 13 – Docentes de Arte reunidos/as na comemoração dos 55 anos do COLUN (2023).....	182
Figura 14 – Comunicação oral dos/as docentes de Arte no I Simpósio de Linguagens do COLUN (2022)	183
Figura 15 – Desenho da Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental em 2023	289
Figura 16 – Organização dos eixos temáticos nos anos finais do Ensino Fundamental	292
Figura 17 – Aula compartilhada entre Dança e Música para o 6º ano em 2023	296
Figura 18 – Distribuição das possibilidades de conteúdo por eixo e área.....	300
Figura 19 – Estrutura da Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental em 2023	307
Figura 20 – Visita à Casa Barrica com estudantes do Ensino Fundamental em 2023	328
Figura 21 – Apresentação de Maculelê no Dia da Consciência Negra em 2022	330
Figura 22 – Experimentação com rampas e corrimãos com o 9º ano em 2022	338
Figura 23 – Caracterização dos/as estudantes na coreografia A Noiva Cadáver em 2022 ...	339
Figura 24 – Experimentação de formas corporais circulares (5º ano) em 2023	359
Figura 25 – Experimentação de deslocamentos em trajetórias (5º ano) em 2023	360
Figura 26 – Apresentação de atividade avaliativa (5º ano) em 2023	362
Figura 27 – Experimentação de apoios no chão (9º ano) em 2023	363

Figura 28 – Experimentação de toques em duplas (9º ano) em 2023	364
Figura 29 – Disposição curricular de Arte vigente no 5º ano em 2024	382
Figura 30 – Disposição curricular de Arte vigente no Ensino Médio em 2024	383
Figura 31 – Apresentação da composição Nas Rimas do Tempo nos 55 anos do COLUN..	386
Figura 32 – Registro da oficina Interseções curriculares entre Dança e Música em 2023....	387
Figura 33 – Apresentação do 9º ano no I Festival de Linguagens do COLUN em 2023	388

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Possível alteração na compreensão de Dança em 2022.....	194
Gráfico 2 – Possível influência do entendimento de corpo nas aulas em 2022.....	196
Gráfico 3 – Obstáculos à participação nas aulas em 2022.....	201
Gráfico 4 – Contribuição da Dança em 2022	201
Gráfico 5 – Importância da Dança na escola em 2022	203
Gráfico 6 – A Dança no COLUN e as expectativas dos/as estudantes em 2022.....	204
Gráfico 7 – Especificidades do estudo da Dança em 2022.....	211
Gráfico 8 – Necessidades acerca do desenvolvimento dos conteúdos da Dança em 2022	213
Gráfico 9 – Necessidade de retirada de conteúdos das aulas de Dança em 2022.....	215
Gráfico 10 – Aproximações entre a Dança e as outras linguagens artísticas em 2022	216
Gráfico 11 – Importância de uma aproximação mais incisiva entre a Dança e as outras linguagens artísticas em 2022.....	217
Gráfico 12 – Estratégias de aproximação entre as linguagens artísticas em 2022	218
Gráfico 13 – Importância da presença da Dança como Projeto de Extensão ou Pesquisa em 2022	219
Gráfico 14 – Experiência prévia com as danças da cultura brasileira em 2022	222
Gráfico 15 – Relevância e desejo de aproximação entre a cultura brasileira e a Dança em 2022	224
Gráfico 16 – Possível alteração na compreensão de Dança em 2023.....	369
Gráfico 17 – Possível alteração de corpo decorrente das aulas em 2023	371
Gráfico 18 – Obstáculo à participação nas aulas em 2023	373
Gráfico 19 – Contribuição da Dança em 2023	374
Gráfico 20 – Importância da Dança na escola em 2023	376
Gráfico 21 – A Dança no COLUN e as expectativas dos/as estudantes em 2023.....	377

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Etapas de ensino e áreas de conhecimento da Arte ofertadas por CAp	56
Quadro 2	– Outras formas de desenvolvimento da Dança nos Colégios de Aplicação	58
Quadro 3	– Etapas de ensino e docentes de Arte dos CAp que desenvolvem a Dança na matriz curricular	65
Quadro 4	– Disposição da Arte no João XXIII/UFJF em 2024	82
Quadro 5	– Disposição da Arte no CAp/UFRR em 2024	83
Quadro 6	– Disposição da Arte no CP/UFMG em 2024.....	84
Quadro 7	– Disposição da Arte na ESEBA/UFU em 2024.....	85
Quadro 8	– Disposição da Arte na EA/UFPA em 2024.....	86
Quadro 9	– Disposição dos componentes artísticos no CAp/UFRGS em 2024	87
Quadro 10	– Disposição dos componentes artísticos no CAp/UFPE em 2024.....	88
Quadro 11	– Oscilação no desenho curricular de Arte dos CAp	90
Quadro 12	– Definições fixadas no desenho curricular de Arte	95
Quadro 13	– Eventos promovidos pelos Colégios de Aplicação	98
Quadro 14	– A Dança nas Escolas de Aplicação	102
Quadro 15	– Panorama dos CAp quanto à Proposta Curricular.....	107
Quadro 16	– Grupos artísticos dos Colégios de Aplicação.....	123
Quadro 17	– Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão dos Colégios de Aplicação.....	125
Quadro 18	– Informações iniciais sobre a Dança no 8º ano do Ensino Fundamental	312
Quadro 19	– Conteúdos eixo 1: sistemas e elementos da linguagem (8º ano)	314
Quadro 20	– Conteúdos eixo 2: matrizes culturais brasileiras: contextos e práticas (8º ano).....	315
Quadro 21	– Conteúdos eixo 3: patrimônio cultural material e imaterial (8º ano).....	316
Quadro 22	– Conteúdos eixo 4: tecnologias e materialidades (8º ano)	317
Quadro 23	– Referência Básica (8º ano).....	344
Quadro 24	– Informações iniciais sobre a Arte no 5º ano do Ensino Fundamental	348
Quadro 25	– Conteúdos Dança eixo único: identidade e contemporaneidade (5º ano).....	349
Quadro 26	– Referência Básica (5º ano).....	354
Quadro 27	– Previsão de implementação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental..	356
Quadro 28	– Disposição da Arte no COLUN/UFMA em 2024.....	390

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceito de Dança em 2022	192
Tabela 2 – Alteração no entendimento de Dança em 2022	194
Tabela 3 – Aspectos de corpo e a participação nas aulas em 2022	197
Tabela 4 – Justificativas sobre a Dança não ser uma matéria importante na escola em 2022	204
Tabela 5 – Justificativa para o não atendimento das expectativas estudantis pela Dança em 2022	205
Tabela 6 – Justificativas sobre a Dança ser uma matéria importante na escola em 2022 ...	208
Tabela 7 – Avaliação sobre a disciplina em 2022	210
Tabela 8 – Conteúdos específicos da Dança em 2022.....	212
Tabela 9 – Conteúdos que faltam ser estudados na Dança em 2022	214
Tabela 10 – Descrição de possíveis Projetos de Pesquisa ou Extensão em Dança em 2022	220
Tabela 11 – Histórico da disposição do componente Arte por área de conhecimento	283
Tabela 12 – Conceito de Dança em 2023	367
Tabela 13 – Alteração no entendimento de Dança em 2023	370
Tabela 14 – Explicação sobre a alteração ou não de corpo após as aulas de Dança em 2023	372
Tabela 15 – Justificativas sobre a Dança ser uma matéria importante na escola em 2023 ...	379
Tabela 16 – Avaliação sobre a disciplina em 2023	380

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADUFRJ	Associação de Docentes da UFRJ
ASSORCIC	Associação Cívica, Recreativa e Cultural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUN	Colégio Universitário
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
COPPEX	Coordenação de Projetos de Pesquisa e Extensão
CP	Centro Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
DTP	Divisão Técnico-Pedagógica
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EEBAS	Escola de Educação Básica
EPC	Espaço de Práticas Corporais
ESEBA	Escola de Educação Básica
ETDUFPA	Escola de Teatro e Dança da UFPA
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FESTE	Festival Nacional de Teatro
GCD	Grupo de Dança Contemporânea
GTD	Grupo de Trabalho diferenciado
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LABORARTE	Laboratório de Expressões Artísticas

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério Superior
NAE	Núcleo de Assistência ao Educando
NAP	Núcleo de Assistência Pedagógica
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NDC	Núcleo de Desenvolvimento da Criança
NEI	Núcleo de Educação da Infância
NTP	Núcleo Técnico-Pedagógico
PAPe	Pesquisa-Ação Pedagógica
PC	Proposta Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada
PIBIC/EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PICD	Projeto de Pesquisa de <i>Iniciação Científica Discente</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGDança	Programa de Pós-Graduação em Dança
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROCOLUN	Projeto Artístico-Cultural do Colégio Universitário
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PURCE	Plano único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
RC	Referencial Curricular
RI	Regimento Interno
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SECMA	Secretaria de Estado da Cultura
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEDUFMS	Seção Sindical dos Docentes da UFSM
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SICEA	Seminário de Institutos Colégios e Escolas de Aplicação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão Atividades Acadêmica
SMD	Semana Maranhense de Dança

TAA	Teatro Arthur Azevedo
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
UAEB	Unidade Acadêmica de Educação Básica
UAEI	Unidade Acadêmica de Educação Infantil
UEIPTV	Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	QUANDO O CONTEXTO CONVIDA À PESQUISA.....	19
1.2	A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	22
1.2.1	Procedimentos metodológicos e plano de ação.....	27
1.2.2	Horizonte conceitual e estrutura da tese	31
2	OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E A PRESENÇA DA DANÇA E DA ARTE ...	39
2.1	OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO.....	39
2.2	A ARTE E A DANÇA NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL	54
3	O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	131
3.1	A ARTE E A DANÇA NO COLUN/UFMA	146
3.2	A INSERÇÃO DA DANÇA NO COLUN E AS REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE.....	177
4	O QUE PENSAM OS/AS ESTUDANTES?	190
4.1	A DANÇA E O CORPO NA CONCEPÇÃO ESTUDANTIL	191
4.2	OS CONTEÚDOS, AS ÁREAS ARTÍSTICAS E A CULTURA NA CONCEPÇÃO CURRICULAR DISCENTE	211
5	FUNDAMENTOS DA CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA À PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE	226
5.1	ARTE E DANÇA COMO ÁREAS DE CONHECIMENTO	226
5.2	O CORPO SOB PERSPECTIVA INTEGRADA	240
5.3	OS ATOS DE CURRÍCULO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ	252
6	A PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE	276
6.1	A ESTRUTURA DO DOCUMENTO	281
6.2	A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA À MATRIZ CURRICULAR	311
6.3	IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE	356
6.3.1	O currículo na sala de aula	358
6.3.2	Avaliação da implementação	381
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	396
	REFERÊNCIAS	403
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE DANÇA PARA ESTUDANTES	420
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES	428

1 INTRODUÇÃO

Esta seção apresenta os elementos desenvolvidos ao longo da pesquisa, sinalizando a associação da pesquisadora com o contexto de investigação, o que origina o desenvolvimento desta tese. Com base na problemática, objetivo e hipótese apresentados, recorre-se à pesquisa-ação (THIOLENT, 2011) como estratégia de pesquisa que direciona os procedimentos metodológicos, o horizonte teórico e a estrutura da tese no sentido de uma proposição curricular crítica e afinada à realidade da instituição.

1.1 QUANDO O CONTEXTO CONVIDA À PESQUISA

A investigação de Doutorado apresentada situa-se no contexto do Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Localizada na cidade de São Luís, Maranhão, a escola foi fundada em 1968, em meio a ditadura militar, dois anos após a criação da Universidade, sendo hoje Colégio de Aplicação¹ e Escola Técnica vinculada à Instituição Federal de Ensino Superior. Ao longo do tempo, o Colégio ocupou diferentes endereços e atualmente está instalado dentro da Cidade Universitária Dom Delgado, no Bairro da Vila Bacanga, sendo uma escola de referência para a comunidade escolar pública e privada da cidade e do Estado.

Nos últimos anos, o COLUN iniciou um processo de revisão de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em virtude da defasagem temporal da última versão do documento, publicada em 1994, ponderando também a necessidade de formulação da Proposta Curricular da instituição, a qual nunca fora elaborada formalmente. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 impulsionou esse processo, dada a necessidade de a escola se posicionar quanto à influência do documento na sua realidade educacional.

A pandemia de Covid-19 que assolou o mundo principalmente em 2020 e 2021 dificultou o andamento da estruturação dos documentos, movimento que foi retomado em 2022 com o retorno às atividades presenciais. No final de 2021 ocorreu o concurso PROGEP 105/2021 para

¹ Utilizaremos o termo Escola de Aplicação como sinônimo de Colégio de Aplicação, uma vez que ambos os termos são utilizados em documentos oficiais em referência às instituições de Educação Básica vinculadas às Universidades, conforme veremos na seção 2.1. A nomenclatura Colégio Universitário (COLUN) é utilizada para nomear a Escola de Aplicação da UFMA, considerando a autonomia dessas instituições em propor nomes para suas próprias escolas, a exemplo da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

professor/a de Dança no componente Arte do Colégio Universitário, no qual fui aprovada e classificada, iniciando as atividades como docente no início de 2022.

Nesse cenário, a Arte no COLUN se deparava com dois desafios: elaborar uma proposta curricular formal do componente e inserir a Dança nessa estruturação uma vez que, pela primeira vez na história da instituição, esta área estaria presente na matriz curricular de Arte. Na escola, o Teatro, a Música e as Artes Visuais já constituíam o componente, assim, a inserção da Dança estimulou ainda mais a reflexão dos/as docentes sobre o modo como a Arte deveria ser disposta curricularmente.

Paralelamente a isso, a Comissão do Projeto Político Pedagógico avançava nas discussões sobre a elaboração desse documento que trata da identidade da escola, assinalando a importância de os componentes escolares analisarem quais caminhos curriculares poderiam corroborar a formação humana e cidadã na Educação Básica, na intenção de que os elementos selecionados nos diferentes componentes da composição curricular pudessem contribuir para tal movimento.

Diante disso, ao iniciar as atividades com a Dança no COLUN, deparei-me não só com a necessidade de desenvolver o estudo da área na instituição, como também tive a felicidade de ser demandada a propor a inserção da Dança na Proposta Curricular de Arte, considerando a elaboração formal desse documento junto à comunidade escolar.

Vale destacar que meu encontro com a situação apresentada concorda com minha trajetória de pesquisa, da Graduação ao Doutorado, percurso no qual venho desenvolvendo, sob diferentes pontos de vista, o estudo acerca da relação entre Dança, educação, formação e currículo. Na monografia de conclusão da Licenciatura em Dança, analisei a formação em Dança na escola, propondo a estruturação de um currículo de Dança para o segundo ano do Ensino Fundamental – anos iniciais da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará E/AUFPA, sugerindo metodologias para experimentação deste (CHAVES, 2017).

Na especialização, tal estudo destinou-se à docência, com base em uma análise a respeito das principais questões, práticas e conceitos importantes ao processo de formação de professores/as de sapateado americano na cidade de Belém/PA. Já no mestrado, a pesquisa ganha novo corpo quando analisada no contexto da Licenciatura em Dança da UFPA, a partir do qual elaborei uma proposta didático-metodológica autoral e original, composta por vinte e seis jogos faseados e um jogo de tabuleiro, objetivando propor estratégias que articulassem as disciplinas do curso entre si e com os fazeres artísticos dos/as licenciandos/as, em especial com o sapateado americano (CHAVES, 2021).

Durante a vivência da Dança no COLUN no ano de 2022, paralelamente ao desenvolvimento das reflexões junto aos/as professores de Arte sobre a organização da referida Proposta Curricular, constatee algumas características acerca do fazer da Arte e da Dança no COLUN, tais como: a valorização das especificidades das quatro áreas de conhecimento que passaram a compor o componente Arte; o espaço ocupado pela Dança ao longo do ano de 2022 de forma regular e extracurricular; a disposição inicial e provisória da Dança no currículo de Arte efetivado em 2022; as possíveis relações entre a Dança e as outras áreas artísticas na matriz curricular.

A identificação dessas características me conduziu à elaboração da questão principal que rege esta tese: como a área de conhecimento Dança pode compor o currículo do componente Arte do COLUN/UFMA no Ensino Fundamental, propondo uma compreensão curricular participativa, que considere o protagonismo do corpo e as relações interdisciplinares entre as áreas artísticas na escola?

Nesse sentido, a situação disparadora desta pesquisa é o contexto de reflexão curricular do COLUN e especialmente do componente Arte, que me incita a investigar as contribuições específicas da Dança a esse currículo, salientando a atuação formativa dos/as estudantes enquanto corpo que se também se relaciona com as outras Artes na constituição de uma educação direcionada à humanidade e cidadania².

Tal estímulo à investigação sobre a inserção da Dança na Proposta Curricular de Arte do COLUN me levou a conduzir esta pesquisa de Doutorado na direção da referida temática, situando-a no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especificamente na Linha de Pesquisa 3, intitulada Mediações Culturais e Educacionais em Dança.

Sobre os objetivos da pesquisa, há o objetivo geral de elaborar uma contribuição da Dança à Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental do Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), colaborando com a formação humana e cidadã dos/as estudantes da instituição. Essa intenção parte do próprio objetivo atual do COLUN - que é elaborar sua Proposta Curricular afinada à formação humanizadora -, e vai além deste, investigando especificamente as contribuições da Dança para tal, daí a relação entre o objetivo e a questão fundamentadora desta pesquisa.

² Segundo o PPP, o COLUN compromete-se com a formação do sujeito integral, transformador da realidade social, objetivando uma formação humana voltada ao desenvolvimento histórico-social e à superação da educação fragmentada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a). Outros aspectos sobre a concepção educacional do COLUN, que dialogam com as noções de cidadania e humanidade, são apresentados na seção 3.

A nível de objetivos específicos, pretende-se: desenvolver uma compreensão integrada de corpo no currículo escolar; estimular a valorização da área de conhecimento Dança na instituição; propor relações dialógicas entre as áreas artísticas; além de implementar e avaliar a proposta de inserção da Dança no componente Arte junto aos/as estudantes.

Nessa perspectiva, analisa-se a hipótese de que a Dança, ao desenvolver a dimensão do corpo em primeiro plano, pode propor a adoção de perspectivas curriculares dinâmicas, vivas, estimulando a produção de relações interdisciplinares na Arte que explicitem a complexidade existente na constituição dos conhecimentos no mundo, culminando no desenvolvimento de uma formação humana e cidadã na Educação Básica.

Pode-se observar, então, um fluxo que conecta minha trajetória acadêmica envolta em temáticas sobre Dança, educação, currículo e formação com meu ingresso no Colégio Universitário da UFMA e seu contexto de reflexão curricular, o que orienta o desenvolvimento desta tese de Doutorado afinada à questão-problema, aos objetivos e hipótese apresentados. Tais elementos solicitam a adoção de um caminho metodológico específico em concordância com os procedimentos necessários ao desenvolvimento desta investigação, a qual enlaça a Dança e a formação no currículo da Educação Básica.

1.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

A escolha metodológica da pesquisa ponderou a situação que a originou: a inserção da Dança no COLUN e a necessidade de se elaborar uma Proposta Curricular de Arte que incluísse a contribuição dessa área. Esse movimento dificilmente teria êxito na transformação que pretendia na escola – já que uma prática não realizada antes seria instaurada regularmente – sem considerarmos a participação dos/as principais agentes da comunidade escolar envolvidos nesse processo – professores/as, estudantes, coordenadores/as. Nesse cenário, adoto a pesquisa-ação como o caminho de produção desta investigação porque ela coloca a transformação e a participação coletiva no centro de seu desenvolvimento estratégico. Segundo Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com o autor, a pesquisa-ação explicita um determinado problema social, evidenciando a intenção de se formular respostas para tal bem como o envolvimento dialógico dos/as participantes que atuam criticamente, que fazem perguntas e estão envolvidos na situação-problema (THIOLLENT, 2011).

No contexto do COLUN, o problema social é a inexistência de uma Proposta Curricular formalizada pela instituição, e a ação que pretende alcançar uma resolução para tal problema envolve de forma coletiva os diferentes sujeitos citados anteriormente. Essa ação, que converge para a elaboração de tal proposta, tende a provocar uma alteração nessa realidade, porque instituirá processos antes inexistentes no cenário currículo-escolar, incentivando modificações no processo formativo dos/as estudantes. Então, a pesquisa-ação é necessariamente participativa, ultrapassando o âmbito da observação participante porque há uma ação que desdobra a investigação a partir do problema, por isso há a alteração da realidade.

Thiollent, inclusive, detalha a ideia de transformação como uma mudança social no contexto de pesquisa, evidenciando o compromisso social e científico dessa alteração pelo processo imbricado entre pesquisa e ação. Isso justifica a não utilização, pelo autor, do termo “metodologia” em referência à pesquisa-ação, reconhecendo-a como um método ou uma estratégia de pesquisa, porque ela contém “diversos métodos ou técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação. Assim, há técnica para coletar e interpretar dados, resolver problemas, organizar ações etc.” (THIOLLENT, 2011, p. 33).

Se estamos perseguindo uma determinada transformação de um contexto que possui diferentes variáveis imbricadas e não isoláveis, a utilização de múltiplas ações de pesquisa são necessárias, por isso a defesa do autor em afastar a pesquisa-ação da interpretação de uma metodologia única. Desse modo, a utilização dessa vertente de investigação é compreendida como uma estratégia, tendo as suas diferentes ações detalhadas mais adiante nos procedimentos metodológicos e no plano de ação proposto.

A respeito do desenvolvimento da pesquisa-ação em cenários educacionais, tal como o que se apresenta no COLUN, alguns autores mencionam a relação entre essa estratégia de pesquisa e o desenvolvimento pedagógico. Thiollent (2011) afirma a possibilidade de os/as integrantes do sistema escolar encontrarem soluções para seus problemas a partir deste caminho de pesquisa, revisitando os objetivos da investigação com base no diálogo com os/as interessados/as.

Já Campos (2020) evidencia, mesmo fora do âmbito educacional, o caráter político-pedagógico da pesquisa-ação, visto que ela assume um compromisso político e pedagógico nos processos contínuos e concomitantes de ação-reflexão-ação “que não dissociam teoria e prática

e qualificam a *práxis*” (CAMPOS, 2020, p. 12-13). Essa vinculação entre teoria e prática, que explicita o caráter político e pedagógico da pesquisa-ação, aproxima-se do compromisso social e científico enfatizado por Thiollent, que nada tem a ver com a separação entre um fazer e um pensar, mas, justamente ao contrário, imbrica essas duas instâncias, atitude favorável ao desenvolvimento de processos educacionais, daí sua relevância na situação que se apresenta no Colégio Universitário.

Ainda sobre a vinculação entre a pesquisa-ação e a educação, Franco (2005) elucida o caráter pedagógico da primeira pela cientifização da prática educativa promovida pela ação em vistas à formação. Inclusive, a autora elabora o termo Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) em referência ao desenvolvimento dessa estratégia em âmbito educacional, sendo esta:

um pouco mais flexível que a clássica pesquisa-ação, uma vez que ela possui como foco prioritário dar sentido às práticas docentes e buscar a participação de alunos nos processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que, focaliza a produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica de ensinar (FRANCO, 2019, p. 368).

Embora esta tese não seja focada exclusivamente na sala de aula e nas metodologias utilizadas no processo de ensino, ela se aproxima desses aspectos haja vista que a dimensão curricular toca diretamente no ensino-aprendizagem em sala, destacando os saberes produzidos nesse espaço. Isto posto, o intuito da ênfase na relação entre a pesquisa-ação e campo da educação a partir de seu caráter pedagógico é enfatizar a potência dessa estratégia investigativa no cenário educacional, salientando que o compromisso social, político e pedagógico inerente a esse método pode ser ainda mais estimulado na escola por meio da participação coletiva nas ações produtoras de conhecimentos em vistas à transformação da realidade.

É importante ressaltar que essa participação coletiva presente na pesquisa-ação se torna um caminho para a superação do isolamento da universidade e seu distanciamento da Educação Básica (CAMPOS, 2020). Sendo o COLUN uma escola de Aplicação vinculada a uma Universidade Federal, essa associação torna-se especialmente relevante, pois através da pesquisa-ação escolar destituímos as hierarquias entre pesquisadores e professores, entre Ensino e Pesquisa, entre o pensar e o fazer, já que os/as pesquisadores/as são os próprios/as docentes em diálogo com os/as discentes na prática pedagógica.

A destituição dessas hierarquias e a conseqüente aproximação do Ensino, da Pesquisa e da Extensão como elementos do tripé que fundamentam a *práxis* universitária, vai ao encontro da relação entre teoria e prática, entre pesquisa e ação imbricadas, destacada por Campos (2020) como uma característica que compõe o caráter pedagógico da pesquisa-ação. Segundo a autora,

a ênfase na indissociabilidade do tripé a partir da pesquisa-ação contribui para “propomos práticas de pesquisa comprometidas com a formação para uma cidadania consciente, alcançando os envolvidos em suas diversas formas de atuação e com diferentes possibilidades de intervir na realidade” (CAMPOS, 2020, p. 13-14).

Desse modo, a aproximação entre a pesquisa-ação e o desenvolvimento da cidadania é especialmente relevante ao COLUN e a esta tese, analisando a intenção de se alcançar, pela elaboração da Proposta Curricular, uma formação direcionada à humanidade e cidadania, tal como aponta a hipótese dessa investigação e a concepção educacional indicada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

Pode-se dizer, então, que a pesquisa-ação aqui adotada assume o seu caráter formativo ao almejar uma intervenção na realidade escolar pela elaboração e vivência da Proposta Curricular de Arte, contribuindo para a formação crítica dos/as estudantes através da promoção de experiências curriculares produtoras de conhecimento.

Dadas as principais características da pesquisa-ação, bem como sua inserção no contexto do COLUN e na temática desta pesquisa, vale dizer que o entendimento sobre a pesquisa e a ação como instâncias não separadas e não dualistas, tal como mencionado anteriormente, revela a existência de objetivos práticos e de conhecimento interrelacionados nessa estratégia de investigação.

Segundo Thiollent (2011), o objetivo prático corresponde ao objetivo principal de resolução do problema que se apresenta, o qual necessita da execução de ações que contribuem para tal. Já o objetivo de conhecimento trata do aprofundamento dos saberes que permeiam a investigação, de forma que com maior conhecimento melhor é a ação conduzida, estando a relação entre conhecimento e ação no centro do desenvolvimento metodológico.

Destaco a existência dessas duas instâncias de desenvolvimento da pesquisa pois, embora elas ocorram de forma imbricada na relação teoriaprática, conforme mencionamos, faz-se necessário explicitar que a pesquisa-ação supera as fronteiras do empirismo, propiciando o desenvolvimento de teorias, de discussões, de debates mais amplos acerca da temática apresentada.

A elaboração da Proposta Curricular de Arte certamente alimenta o debate acerca de diferentes desdobramentos do conhecimento que estão implicados nesse processo e inclusive fazem parte dos objetivos específicos desta pesquisa. Concepções de corpo, de Arte, de Dança, de Currículo são algumas das noções que precisam ser discutidas nessa produção porque interferem nas escolhas curriculares. Assim, presume-se que o alcance do objetivo principal de

formulação desta proposta aprofundará discussões correlacionadas ao arranjo curricular, evidenciando que a análise das ações da pesquisa deve caminhar de modo concomitante com o aprofundamento dos conceitos, teorias e significados do conhecimento.

Nesse sentido, o aprofundamento dos saberes, presente na execução das ações de pesquisa, indica a existência de uma expectativa científica na pesquisa-ação, cientificidade essa que não combina com o rótulo de ciência como sinônimo de positivismo, conforme nos lembra Thiollent (2011). Essa cientificidade pode ser identificada quando constatamos o aprofundamento de debates importantes acerca da temática apresentada, juntamente com o desenvolvimento de ações advindas desse aprofundamento, as quais possibilitam transformações proveitosas no contexto da investigação.

Então, a existência do rigor científico não afasta as variáveis, o diálogo e o caráter qualitativo da pesquisa, mas ao contrário, propõe uma compreensão ampliada de ciência presente nas vivências empíricas.

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza (THIOLLENT, 2011, p. 30).

Observa-se, assim, que a pesquisa-ação contribui para a produção de saberes de maneira articulada à produção de experiências, valorizando o impreciso, as relações dinâmicas características dos contextos de participação coletiva. Tal produção de conhecimento almeja uma alteração de realidade afinada com a produção científica, ponderando o cuidado ético com as escolhas metodológicas e conceituais.

Nessa dimensão, se a pesquisa-ação valoriza a imprevisibilidade, é preciso esclarecer sua relação com a noção de hipótese, que é entendida como uma instrução, uma diretriz que apresenta um modo de encarar o problema, segundo Thiollent (2011). O autor considera o raciocínio hipotético como uma forma flexibilizada de propor sugestões de solução que considerem o caráter qualitativo e argumentativo da pesquisa, permanecendo aberto ao diálogo e afastando-se da redução a uma noção de teste estatístico.

Assim, a hipótese desta tese, que conecta a dimensão do corpo presente na Dança com um currículo vivo, interdisciplinar e com a formação humana e cidadã na escola, também se abre às alterações possíveis durante o desenvolvimento da investigação, reconhecendo a flexibilidade necessária no percurso das etapas de pesquisa, mencionadas a seguir.

1.2.1 Procedimentos metodológicos e plano de ação

Dada a vinculação metodológica à pesquisa-ação como a bússola estratégica para o detalhamento da pesquisa, elenco alguns procedimentos metodológicos que, afinados à dialogicidade e imprevisibilidade inerente a esse modo de pesquisa, foram adotados e adaptados no decorrer de seu desenvolvimento.

Os procedimentos metodológicos indicam um caminho de pesquisa, ou seja, denotam o passo a passo avaliado como adequado ao alcance dos objetivos da investigação. Esse caminho pode ser chamado de Plano de Ação, quando tais procedimentos são ordenados em uma determinada lógica, propiciando a análise, deliberação e avaliação (THIOLLENT, 2011) características da pesquisa-ação.

Sobre esses procedimentos, Thiollent (2011) alerta para o fato de que a pesquisa-ação não deve limitar-se a operações burocráticas, mas sim utilizar os procedimentos metodológicos para destacar o que as pessoas implicadas na pesquisa têm a dizer e fazer, ponderando que no contexto do COLUN essas pessoas estão inseridas na comunidade escolar, especialmente nas atribuições docentes, discentes e de gestão.

Isto posto, os principais procedimentos metodológicos adotados consideram o recorte contextual da pesquisa no âmbito de uma Escola de Aplicação com 55 anos de existência e uma diversidade de acontecimentos que influenciaram na constituição de sua identidade escolar. Assim, uma das ações de pesquisa foi a investigação bibliográfica a respeito do contexto de surgimento dos CAPs no Brasil, além de uma historiografia do COLUN, analisando pesquisas, artigos e documentos oficiais na tentativa de identificar quais aspectos dessa trajetória mais influenciam na organização e concepção educacional atual da instituição.

Essa análise historiográfica desdobrou-se na busca por informações que me permitissem compreender o histórico da Arte e da Dança nesse contexto. A escassa existência de documentos que narram especificamente esse viés da história da instituição requereu a combinação da pesquisa bibliográfica com a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de Arte e Educação Física do COLUN³, no intuito de dar forma ao quebra-cabeça de momentos importantes à história da Arte e da Dança na escola.

³ A entrevista com profissionais da Educação Física se deu pelo fato de que esse componente também desenvolveu atividades em Dança ao longo da história da instituição. Embora a Educação Física compreenda Dança como um conteúdo, e não como uma área de conhecimento tal qual apresenta-se na Arte, é importante o reconhecimento da presença da Dança nos diversos espaços escolares, a fim de compreendermos o percurso histórico da área até a sua fixação de forma autônoma e específica no componente Arte.

A utilização de entrevistas semiestruturadas é um procedimento que se repete na coleta de dados sobre a realidade da Arte e da Dança em outras Escolas de Aplicação no Brasil, sendo elas as escolas das Universidades Federais de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG), de Juiz de Fora (UFJF), Uberlândia (UFU), Roraima (UFRR), Pará (UFPA). Dentre as 24 Escolas de Aplicação existentes apenas 8, contando com o COLUN/UFMA, possuem a oferta das quatro áreas artísticas, incluindo a Dança, de modo regular na matriz curricular. As entrevistas também foram acompanhadas da análise de documentos desses Colégios que dizem respeito à organização da Dança nos respectivos espaços.

Salienta-se que o recorte desta tese sobre a elaboração curricular se dá no âmbito do COLUN/UFMA, de modo que as informações coletadas acerca da realidade de outros CAp no desenvolvimento da Arte e da Dança são analisadas como parâmetro de investigação, e não como o eixo central da pesquisa. Assim, a ampliação de tal escopo contribui para a elaboração da Proposta Curricular de Arte por meio do exame de contextos similares em conquistas, desafios e vivências cotidianas da Dança. A dilatação dessa análise também pode ser útil a futuros estudos afinados a essa temática, daí a importância da discussão de dados sobre o panorama atual da Arte e da Dança em distintas instituições, ainda que o foco da pesquisa se volte sobre um único cenário.

Reuniões entre os professores da área de Linguagens⁴ e do componente Arte foram inseridas nos procedimentos metodológicos da tese. Nesses momentos foram discutidas as implicações gerais e específicas sobre a Proposta Curricular de Arte. Tais situações de reflexão, especialmente entre os/as docentes de Arte, corresponderam nesta investigação aos seminários citados por Thiollent (2011), os quais atuam como espaço de análise, discussão e tomada de decisão por membros do grupo investigado na pesquisa. Segundo o autor, esses seminários são espaços de observação coletiva do que ocorre no processo de transformação da realidade, avaliando expectativas, reivindicações, decisões e ações.

Paralelamente ao acontecimento dessas reuniões, a Dança já estava sendo inserida no componente Arte a partir de um formato curricular provisório, sendo possível adotar a coleta de dados em formato de questionário para diagnosticar alguns aspectos como: o entendimento

⁴ “Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017a, p. 63). No COLUN, além da Língua Inglesa, são ofertadas as Línguas Espanhola e Francesa como línguas estrangeiras.

dos/as estudantes sobre os elementos que eles/as consideram importantes na elaboração de currículo; suas expectativas, suas compreensões sobre Dança, corpo, Arte, currículo; suas impressões acerca da aprendizagem pelo movimento.

No procedimento do questionário, os/as discentes não são meros informantes. Eles/as são compreendidos/as como os sujeitos nos quais a potência formativa se inscreve, por isso há a preocupação, tal como nos lembra Thiollent (2011), de não focar apenas no que falta, mas na potência explicitada no contexto. Nesse procedimento, há também a consciência de que os questionários não são suficientes em si mesmos e precisam ser analisados em diálogo com as outras etapas de pesquisa.

Além disso, a utilização dessa estratégia se repetiu de modo similar no estágio final da investigação, quando da avaliação sobre a implementação da Proposta Curricular. Identificase, então, a presença dos questionários em momentos diferentes e com funções distintas na investigação: diagnosticar e avaliar. Também se procederam outras formas de coleta de dados sobre a experiência em Dança dos/as estudantes em vários momentos, como através de registros fotográficos e da elaboração de diário de bordo, ambos concebidos por mim.

Pode-se dizer que as experimentações em Dança foram o procedimento metodológico mais longo da investigação, pois ocorreram durante todo o processo de pesquisa, desde o ingresso da Dança no COLUN até a avaliação da implementação da Proposta Curricular de Arte. Elas foram as situações geradoras dos dados, expectativas e compreensões dos/as estudantes registrados nos questionários, fotografias e diário de bordo, dando-se atenção especial a essas vivências nos momentos anteriores à elaboração – quando da análise diagnóstica- e nos momentos de implementação e avaliação da PC.

A relação desta investigação com a revisão de literatura, que será detalhada posteriormente, se deu através de pesquisa bibliográfica sobre trabalhos que contribuíssem no aprofundamento dos principais conceitos e noções conectados à formulação da Proposta Curricular de Arte. São eles: Arte e Dança como áreas de conhecimento, corpo, currículo, complexidade, interdisciplinaridade, formação, cidadania, autonomia, emancipação.

Dada a relação entre teoria e prática, entre ação, pesquisa e conhecimento, mencionada anteriormente como característica da pesquisa-ação, o aprofundamento bibliográfico se deu ponderando que “a pesquisa não é limitada ao aspecto prático. Não se trata de simples ação pela ação. A mediação teórico-conceitual permanece operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto” (THIOLLENT, 2011, p. 61).

Essa mediação teórico-conceitual, materializada pela pesquisa bibliográfica, também ocorreu através da análise de documentos legais que tocam ou se aproximam, de algum modo,

do fazer artístico na Educação Básica e no contexto do COLUN, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) (MARANHÃO, 2014), o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2019b), e o Caderno do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMEC) (SÃO LUÍS, 2009).

A análise desses documentos, embora nem todos ligados diretamente à Rede Federal de Educação Básica à qual o Colégio Universitário é vinculado, aproximam-se da instituição pelas questões territoriais e culturais, influenciando, assim, ainda que indiretamente, a constituição educacional do COLUN.

A elaboração da Proposta Curricular de Arte, especialmente a formulação da contribuição da Dança nesse espaço, foi um procedimento metodológico que ocorreu conectado a distintos outros como à pesquisa bibliográfica, à vivência das aulas de Dança, às reuniões e discussões docentes. Mesmo que finalizado, o arranjo é compreendido de modo processual e é passível de modificações com base na avaliação de sua implementação.

Em 2023 procedeu-se a implementação da Proposta Curricular de no componente, após a aprovação do documento em conselho ampliado envolvendo docentes e técnicos do COLUN. A avaliação da concretização do currículo de Arte deu-se com os/as estudantes e com os/as docentes as áreas artísticas por meio de questionários e reuniões, respectivamente.

Então, organizei as ações referidas, concebidas como os procedimentos metodológicos principais da pesquisa, no seguinte Plano de Ação: Diagnosticar a realidade estudantil via questionários; Proceder uma historiografia sobre o COLUN, a Arte e a Dança através de documentos, pesquisas e entrevistas semiestruturadas; Examinar a realidade da Dança nas Escolas de Aplicação no Brasil via documentos e entrevistas semiestruturadas; Realizar reuniões e debates entre os docentes de Arte; Proceder o aprofundamento conceitual por meio de pesquisa bibliográfica sobre os conceitos, teorias e documentos que se relacionam com o arranjo curricular de Dança no COLUN; Elaborar, implementar e avaliar a Proposta Curricular de Arte com foco na contribuição da Dança a essa disposição utilizando questionários, fotografias e diário de bordo.

É importante enfatizar, assim como Thiollent (2011), que “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 55). Ou seja, a ocorrência dessas ações não se deu necessariamente na ordem

apresentada de forma linear e contínua. Verificou-se um “ir e vir” entre as atividades de modo transversalizado, movimento que concorda com a imprecisão característica da pesquisa-ação.

1.2.2 Horizonte conceitual e estrutura da tese

Acerca do horizonte conceitual e da estrutura da pesquisa, proponho na seção 2 uma discussão ampliada sobre a origem e desenvolvimento dos Colégios de Aplicação e sobre a Arte e a Dança nesses espaços, subdividindo-a em duas partes. Na seção 2.1 reflito com base em Molina e Santos (2020), Barbosa (2015), Silva (2014), Marques *et al.* (2011), Benites (2006) e Frangella (2000) sobre a conjuntura sociopolítica brasileira envolta na origem e transformação dos Colégios de Aplicação ao longo do tempo. Esse processo culmina não só na criação e desenvolvimento do COLUN/UFMA como em alguns dos elementos estruturais mantidos atualmente por essas instituições, sendo possível a identificação da localização cronológica e política do COLUN diante dos acontecimentos apresentados.

Após a publicação do Decreto nº 9.053 de 1946 que obriga as Universidades a criarem os primeiros CAP, ainda chamados de Ginásios de Aplicação, percorremos alguns documentos oficiais que alteram elementos de funcionamento dessas escolas, como as três versões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) publicadas, respectivamente em 1961, 1971 e em 1996, analisando ainda o cenário pós 1980 que produz significativas modificações sociopolíticas e educacionais.

Lima (2020), Correia (2017) Santos, Silva e Oliveira (2015), Santomauro, Scachetti e Scapaticio (2012) e Kinpara (1997) nos ajudam a detalhar a organização estrutural específica dessas escolas desde sua origem, acompanhando as alterações que configuram o formato atual. Adentramos em alguns debates que marcam os CAP, os quais versam sobre a elitização dessas instituições; a autonomia frente às Universidades de vinculação; a remuneração dos/as servidores/as; o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão; as atribuições principais dos CAPs; o rigor normativo para mudanças institucionais, inclusive curriculares.

Essa historiografia chega até a publicação das Portarias nº 959/2013 e nº 694/2022 que indicam normas para atuação dessas escolas. A primeira assinala a relação do citado tripé com as inovações pedagógicas e a com a formação docente. Já a segunda aponta o aumento expressivo do quantitativo de Escolas de Aplicação, que saltou de 17 para 24 em 9 anos.

Dado a conjuntura de criação e atuação dos CAP, na seção 2.2 o panorama da Arte, especialmente da Dança, é analisado nas outras sete Escolas de Aplicação do Brasil que ofertam a área regularmente no currículo, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as docentes dessas instituições, conforme indicado anteriormente. É importante mencionar

que essas entrevistas são compreendidas como parte do horizonte conceitual da pesquisa pois propõem concepções, compreensões e conceitos que não estão necessariamente estruturados em materiais publicados, mas estão inclusos na temática da pesquisa, influenciando no aprofundamento dos saberes produzidos e desdobrando a investigação.

Adentrando no recorte contextual da tese, na seção 3 a historiografia do COLUN/UFMA é compreendida a partir de Castellanos e Oliveira (2021a, 2021b, 2021c, 2020) e Oliveira (2019) que nos auxiliam no entendimento sobre o processo de constituição da identidade e cultura escolar do COLUN desde os primeiros anos após sua criação em 1968, sendo sediado no Palácio Cristo Rei, em São Luís, passando por diferentes endereços no centro histórico da cidade e em salas emprestadas do *Campus* do Bacanga até chegar no bairro da Vila Palmeira através de um acordo entre a UFMA e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) que autorizava o CAp a utilizar o prédio construído pela SEDUC por meio do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN).

No novo endereço a instituição constitui grande parte dos elementos que forjam sua identidade até os dias atuais, estabelecendo íntima relação com a comunidade escolar. Os Regimentos Internos da escola publicados em 1972, 1982, 1988 e 2017, assim como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de 1994 e 2023 contribuem para a compreensão sobre a formação dessa cultura escolar bem como sobre a mudança definitiva do COLUN, na primeira década dos anos 2000, para sua localização atual: um prédio fixo na cidade universitária.

De lá para cá, narra-se através dos trabalhos e documentos mencionados, a trajetória que impulsiona a elaboração da Proposta Curricular e a reestruturação do PPP, este último que se afina às premissas de educação a partir dos valores humanos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023b), fundamentados em uma pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2016) e em um currículo focado em seus atos de funcionamento pela democratização do conhecimento (MOREIRA; TADEU, 2011).

Já a seção 3.1 adensa a apresentação desse histórico localizando a Arte e a Dança nessa trajetória. As concepções educacionais da instituição, expostas no PPP atual, são conectadas com sua trajetória na Arte a partir de um recorte temporal de 1996 até o momento. Há uma ênfase nas principais iniciativas artísticas da escola desde sua origem, como o Projeto Cinema da Escola (2006-2009), o Sarau do Amor (2008) e o Festival de Arte (2018-2019), além do grupo de Teatro Entrecena e do Coral Nossa Voz, ambos grupos artísticos ativos atualmente. Sobre as iniciativas que abrangem a Dança antes de seu ingresso formal na escola, evidenciamos o Festival de Talentos (2013, 2016) e o Festival de Dança (2015-2016), nos quais

podemos verificar uma abordagem majoritariamente tecnicista⁵, informal e alinhada a estereótipos de movimentos, sendo ambos os eventos marcados pela competição em sua organização.

Em seguida, analisa-se o processo de inserção das áreas artísticas no COLUN que se finda com o ingresso da Dança em 2022 após uma intensa luta política dos/as docentes de Arte para com a comunidade escolar e com o Conselho Diretor da escola, explicitando os argumentos e acontecimentos inclusos nesse processo.

Iniciada a vivência da Dança no COLUN, a seção 3.2 explicita os primeiros obstáculos à fixação da área na escola bem como os espaços conquistados por ela, fomentando a atuação dessa área de conhecimento no componente curricular Arte regularmente e fora dele, em outros espaços institucionais. Essa fixação inicia paralelamente ao estudo sobre a formulação da PC de Arte, o que revela a importância dessas primeiras experiências em Dança para o desenvolvimento desta tese. Então, destaca-se como o acúmulo das vivências de Dança no COLUN, especialmente em 2022, influenciaram na delimitação do problema de pesquisa, objetivos e hipótese, salientando as interconexões entre o desenvolvimento desta tese de Doutorado e o início da produção da PC de Arte.

A seção 4, subdividida em duas partes, colabora para a análise da inserção da Dança ao investigar as impressões dos/as estudantes sobre as primeiras vivências na área, coletadas via questionário. Nesse sentido, compreende-se a inclusão dos questionários no horizonte conceitual dessa pesquisa de forma similar às entrevistas semiestruturadas. Ou seja, tais ações produzem conceitos, incitam a investigação de concepções, ainda que não estejam pautadas em obras literárias ou marcos legais específicos. Na seção 4.1 o questionário é examinado a partir das noções de corpo e Dança dos/as discentes, enquanto na seção 4.2 abordam-se as impressões estudantis acerca de outros elementos que influenciam a estrutura da matriz curricular, tais como: os conteúdos da Dança; a relação entre as áreas artísticas; a vivência da cultura na escola.

Isto posto, observo que há uma lógica que interconecta os elementos do problema de pesquisa, associando a Dança como área de conhecimento; o corpo sob perspectiva integrada; e o currículo com a interdisciplinaridade e a complexidade, o que culmina na elaboração da Proposta Curricular para a qual o componente se propõe, tendo a Dança como uma de suas áreas artísticas. Então, aprofundo as particularidades de cada elemento - área de conhecimento,

⁵ Por tecnicista entendo a utilização de uma abordagem que enfatiza o desempenho técnico-interpretativo em detrimento de outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem, independentemente de qual Dança estamos tratando. Ou seja, abordagem tecnicista explicita uma ênfase ao “saber fazer” da Dança, com referências em técnicas codificadas, mas que são apresentadas de forma descontextualizada.

corpo, currículo, complexidade e interdisciplinaridade no intuito de identificar premissas conceituais importantes a serem adotadas na formulação da matriz curricular.

Tal desdobramento concorda com os objetivos de conhecimento característicos de uma pesquisa-ação, como indica Thiollent (2011), reconhecendo a necessidade da mediação teórico-conceitual com as ações práticas da pesquisa, o que acontece quando avançamos no debate sobre essas temáticas que compõem a PC e influenciam nos caminhos curriculares escolhidos.

Desse modo, cada uma das três partes da seção 5 avalia elementos importantes ao aprofundamento da discussão, identificando-os de forma interconectada no problema de pesquisa e no processo de elaboração da PC de Arte. Na seção 5.1 esta tese defende a Dança como área de conhecimento, localizando inicialmente a Arte como área que questiona a hegemonia do conhecimento científico (RANGEL; AQUINO, 2018), ao afirmar seu compromisso com a investigação, criatividade e disciplina (AQUINO, 2007) na produção de saberes.

Também há a defesa pela presença das quatro áreas artísticas de forma específica e autônoma no COLUN, ainda que inscritas no mesmo componente. Tal argumentação fundamenta-se em algumas das premissas legais que orientam o estudo dessas áreas na Educação Básica, em especial a Lei nº 9.394/96, a Lei nº 13.278/2016, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Dança, Música e Teatro, e a Base Nacional Comum Curricular.

Acerca das especificidades da Dança como área de conhecimento, enfatizo a produção corporal de saberes que extrapola a visão reducionista e objetificada da Dança como prática exclusivamente mecânica, embasada em Umann (2020) e Bastos (2014) na defesa do saber do corpo em movimento. Há também uma aproximação entre o movimento e a aprendizagem a partir de Pinto (2018, 2019, 2021, 2022), frisando que é de responsabilidade da Dança não só produzir saberes com o corpo, mas estudar como essa produção ocorre, ofertando espaço para que as subjetividades, a criatividade, e a percepção crítica do mundo aconteçam através do movimento artístico.

Ciente da implicação do corpo na produção de conhecimento em Dança, adoto a noção de corpo-sujeito (RANGEL, 2014, 2015), explicitando a potência de intervenção social e de produção de saberes pela pessoa como um reflexo da unicidade entre matéria e intelectualidade que a constituem.

O estudo do corpo sob perspectiva integrada é pormenorizado na seção 5.2, destacando-se outro/as autores/as que investigam a inseparabilidade corporal a partir de Merleau-Ponty (1999), como Sales (2020), Barreto (2020) e Xavier (2013), colaborando para a composição

deste debate. Julgo indispensável a compreensão das noções de corponectividade (RENGEL, 2007) e corpomídia (KATZ; GREINER, 2005) como inclusas no corpo-sujeito de modo que o estudo dessas premissas corporais favorece a adoção de conteúdos, objetivos e arranjos curriculares, na Proposta Curricular de Arte, afinados à compreensão de corpo, mente e ambiente como uma rede inestancável de conexões pertencente à existência humana.

Ademais, o protagonismo do corpo-sujeito convoca a noção de cognição corporificada (KASTRUP, 2015) e de paradigma emergente do conhecimento (SANTOS, B., 2008), afastando-se da docilização dos corpos (FOUCAULT, 1999). Essa concepção de corpo contribui com a ampliação do entendimento de Dança na escola, extravasando a dimensão técnica e de entretenimento (SILVA, 2019), sendo essa uma das intenções da área da Dança em sua contribuição à PC de Arte do COLUN. Com base nessa análise, acredita-se que quanto mais o protagonismo do corpo-sujeito for estimulado na Proposta Curricular, mais a Dança será capaz de incitar uma formação humana e cidadã na instituição.

Já na seção 5.3, acentua-se a necessidade de adoção de uma compreensão flexível de currículo na PC de arte, dado o curso das ideias sobre Dança, corpo, conhecimento e cognição acumulado ao longo das seções. Desse modo, assumimos um entendimento de currículo como um artefato que organiza a formação a partir de seus atos (MACEDO, 2017). Isto é, afastamos-nos de uma concepção curricular burocrática que reconhece o currículo meramente como um documento designador de um caminho fixo do que e como fazer, regulando a prática pedagógica e reduzindo a formação (MACEDO, 2021).

Na verdade, a PC de Arte é entendida como um guia que só consuma sua existência curricular na vivência que conecta as propostas apresentadas com as pessoas. Considera-se que a experiência (LARROSA, 2020) é um constituinte dos atos de currículo que conecta a sistematização curricular com o cotidiano dos/as estudantes.

Nessa direção, identifico a multirreferencialização (MACEDO, 2014b) do currículo como uma estratégia que possibilita a existência de diferentes traduções possíveis (LOPES; BORGES, 2017) da PC aos/as estudantes. A complexidade do conhecimento (MORIN, 2011), por sua vez, enfatiza a necessidade de multirreferencialização, sendo a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012) um viés da complexidade que tende a propor distintos modos de diálogo entre os saberes na PC de Arte, ainda que em um arranjo disciplinar do conhecimento (YOUNG, 2011), tal como o que é empregado no COLUN.

Com base nessas premissas, identifico como a PC de Arte se aproxima dos preceitos curriculares explicitados no PPP e como avançamos a partir deles, perseguindo uma disposição curricular que valorize os saberes acumulados historicamente em um formato flexível,

associando-os ao protagonismo do/a estudante. Há também a abordagem sobre como a PC de Arte se coloca diante da BNCC e estabelece estratégias para o alcance da cidadania através do desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 1996) e da Emancipação (RANCIÈRE, 2002), avaliando como a área da Dança pode colaborar com o empoderamento estudantil e a vivência crítica do movimento.

Por sua vez, a seção 6 inicia a apresentação da Proposta Curricular de Arte ao salientar as características do perfil discente que integra o COLUN, conectando o perfil indicado à constituição do espaço social da instituição com base no conceito defendido por Milton Santos (2004). Pondera-se a importância de iniciar a apresentação da PC pela análise do espaço social da escola para além dos momentos de vivência da Dança explicitados nas seções 4.1 e 4.2, o que justifica o desdobramento da noção de espaço proposta pelo autor a partir de outros teóricos/as como Nakagawa (2016) Queiroz (2014) e Lustosa (2011). Evidenciamos ainda situações anteriores de reflexão curricular no componente, embora em menor escala, articulando o aprofundamento conceitual acumulado nas seções 5.1, 5.2 e 5.3 com as escolhas curriculares da PC de Arte.

Na sequência, na seção 6.1 apresenta-se a dinâmica de currículo instituída na PC. O desenho curricular adotado entre as áreas artísticas é explicitado com base na divisão temporal e no sequenciamento entre elas, propondo estruturas distintas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nessa formulação, ponderou-se a investigação minuciosa traçada até este momento de deliberação, considerando que as discussões apresentadas ao longo das seções anteriores fazem parte da PC de Arte, não sendo ela composta apenas por orientações práticas para as ações escolares, mas também pelas análises e premissas suscitadas ao longo desse estudo. Além do desenho curricular, foram adotadas algumas estratégias curriculares, como a utilização de eixos de conhecimento e possibilidades de conteúdos, indicando como a dinâmica curricular se coloca criticamente diante da Base Nacional Comum Curricular e das noções suscitadas anteriormente, a exemplo da ideia de interdisciplinaridade.

Já na seção 6.2, é apresentada a contribuição da Dança à PC de Arte a partir dos espaços nos quais a área se faz presente na estrutura de currículo, apontada na seção anterior. Há uma discussão acerca do objetivo geral, da ementa e dos conteúdos programáticos de Dança no 5º e no 8º ano do Ensino Fundamental, além de uma análise sobre a utilização dos referenciais curriculares para a Arte e Dança, sendo esses os materiais didáticos de acesso estudantil. Sobre as possibilidades de conteúdos, há o detalhamento delas a partir de cada eixo selecionado à PC, tanto para a Dança como para as outras Artes, sendo eles: Sistemas e Elementos da Linguagem; Matrizes Culturais Brasileiras: Contextos e Práticas; Patrimônio Cultural Material e Imaterial;

Tecnologias e Materialidades. Assim, as possibilidades de conteúdos de cada eixo são analisadas sob o enfoque da Dança, destacando-se algumas obras de referência na seleção dessas possibilidades, a exemplo de Rangel, Aquino e Costa (2017), Lobo e Navas (2007, 2008), IPHAN (2011, 2012), Allemand e Bonfim (2021), Brandão (2014).

A seção 6.3 é subdividida em duas partes para fins de análise da implementação e avaliação da PC de Arte. No início da seção destaca-se as indicações de implementação feitas pela Comissão da PC e as escolhas do componente Arte, dada a autonomia docente nesse processo. Também foram necessárias algumas adaptações no primeiro momento de vivência da nova PC em 2023, estabelecendo um arranjo entre a transição do desenho curricular anterior para o que estava disposto na sistematização atual.

Isto posto, na seção 6.3.1 são identificados elementos e situações ocorridas na vivência do primeiro bimestre da PC de Arte, ressaltando as especificidades das experiências de cada série que teve a oportunidade de estudar a Dança. Nos anos finais procedeu-se a aplicação de questionário de forma similar ao indicado nas seções 4.1 e 4.2, objetivando estabelecer relações entre as respostas obtidas nos questionários de 2022 e 2023, ainda que com públicos respondentes distintos. Dada a apresentação das primeiras vivências da PC, na seção 6.3.2 é desenvolvida a avaliação deste momento inicial de implementação. Neste cenário, aponta-se algumas alterações necessárias ao documento já para o ano seguinte, 2024, refletindo sobre como a estrutura da PC de Arte do Ensino Fundamental é influenciada pela disposição adotada no Ensino Médio, ainda que esta etapa ainda não tenha sido discutida formalmente para a formulação de sua própria PC.

São indicadas modificações necessárias na redação do documento, bem como as influências da vivência da PC em 2023 ao contexto artístico e educacional mais amplo do COLUN, reconhecendo que a vivência da nova matriz estimulou a produção artística da escola em outras dimensões educacionais, a exemplo da produção conjunta de performance entre os docentes e da participação de discentes e professores/as no XII Seminário de Institutos Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA).

Nesse processo avaliativo, apresenta-se o resumo da disposição curricular de Arte do COLUN tal qual procedeu-se junto às outras sete Escolas de Aplicação que ofertam a Dança, conforme a seção 2.2. Avalia-se o contexto artístico da escola em 2024 de acordo com as mudanças necessárias executadas após a vivência da PC em 2023. Reconhecemos também as necessidades de avanço da Arte no COLUN, além das conquistas e dos espaços de pioneirismo alcançados pela instituição. Os depoimentos dos/as docentes das outras áreas artísticas foram

fundamentais para o detalhamento desta análise, a fim de que conquistemos o amadurecimento contínuo da matriz curricular.

Por sua vez, na seção 7 os propósitos da pesquisa são retomados para fins de conclusão, avaliando os resultados e limitações da investigação, assim como as transformações e potencialidades estimuladas nesse processo. Salienta-se a necessidade de vivência ampliada da PC de Arte para uma análise mais aprofundada não só do documento, como da própria fixação da Dança no COLUN. São apontados os possíveis reflexos desta pesquisa no que tange a desdobramentos que tendem a se suceder para além desta investigação acadêmica, os quais podem ser examinados em outras oportunidades. Há o reconhecimento sobre a possibilidade de colaboração desta tese para com outros contextos de atuação da Dança na Educação Básica, especialmente nas escolas da Rede Federal de Ensino.

2 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E A PRESENÇA DA DANÇA E DA ARTE

Esta seção apresenta o percurso histórico da criação dos Colégios de Aplicação e o panorama atual da relação entre essas instituições e a área de conhecimento Dança. Inicialmente discutiremos os caminhos que culminam na criação dos Colégios de Aplicação pelo país, observando as relações sociopolíticas e pedagógicas inseridas nesse processo, bem como as legislações vigentes. Isto posto, traçaremos um panorama sobre a presença da Dança no currículo regular dos CAp, enfatizando as deliberações de cada realidade acerca da abordagem dessa área, com intuito de, com esta análise nacional, subsidiar as indicações curriculares presentes na contribuição da Dança à Proposta Curricular do COLUN.

2.1 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Reconhecendo o direito dos/as brasileiros/as à educação em seus diferentes processos formativos⁶, a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, indica em seu Artigo 4º o dever do Estado com a educação escolar pública que deve ser efetivada na oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, dividida em Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Diante da responsabilidade do Estado, as Redes Municipais, Estaduais e Federais de Ensino, oferecem a Educação Básica em diferentes instituições. Nesse contexto, os Colégios de Aplicação⁷ (CAp) são escolas de Educação Básica mantidas por Instituições de Ensino Superior (IES) no nível Federal ou Estadual. A nível Federal, existem atualmente 24 Colégios de Aplicação vinculados à Universidades Federais (BRASIL, 2022). O Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é uma dessas escolas, a qual apresenta-se como o recorte contextual de desenvolvimento desta tese.

Assim como o COLUN, os CAp são instituições de Educação Básica que oferecem diferentes etapas educacionais, atendendo prioritariamente a demanda de formação de professores - por meio da acolhida de estagiários/as da Universidade a qual são vinculados – e

⁶ Segundo o Artigo 1º da LDB, os processos formativos 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 (BRASIL, 1996).

⁷ O nome *Colégio de Aplicação* é utilizado em 12 das 24 instituições de Educação Básica vinculadas às Universidades Federais, além de ser a nomenclatura utilizada na Portaria nº 959/2013. Já a expressão *Escola de Aplicação* é utilizada em duas dessas escolas e aparece em documentos oficiais como no livro “Repensando as Escolas de Aplicação” (BRASIL, 1993a). Assim, serão utilizadas ambas as expressões como sinônimos: *Colégios de Aplicação* e *Escolas de Aplicação*.

de experimentação de pesquisas e inovações no campo da educação, salientando a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão nesses espaços, de modo a atuar na interface entre a Educação Básica e a Universidade.

Segundo o Artigo 2º da Portaria nº 959 de 2013, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, “consideram-se Colégios de Aplicação as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013).

É fato que cada Colégio de Aplicação possui características próprias que envolvem a relação com a comunidade; o perfil de estudantes e famílias atendidas; a identidade profissional dos docentes; as etapas de ensino e projetos ofertados; os eventos e as instalações físicas, dentre tantos outros fatores que compõem as especificidades de uma escola, assim como ocorre com aquelas das redes Municipal e Estadual.

Todavia, existem alguns aspectos históricos que aproximam os CAP, justificando a natureza singular dessas instituições mantidas por Universidades Federais e influenciando no surgimento e na organização das características mencionadas anteriormente. A historicidade é fundamental para compreendermos a conjuntura atual do Colégio Universitário (COLUN/UFMA) bem como os desdobramentos educacionais que esta tese propõe ao COLUN. Então, analisaremos a conjuntura sociopolítica que culmina no contexto atual, identificando, posteriormente, como essa instituição se localiza cronológica e politicamente nos acontecimentos apresentados.

Segundo Frangella (2000) no final dos anos 1920, o Brasil passava por uma mudança no seu modelo econômico. A produção agrária, oligárquica, representava a crise econômica que requeria modificações políticas e educacionais. A industrialização é o modelo produtivo que substitui progressivamente o anterior. Analisando esse cenário, Silva (2014, p. 6-7) nos diz que:

até os anos 30, em uma sociedade plenamente baseada na agricultura, a necessidade de instrução não era sentida pela maioria da população, tampouco pelos governantes em geral oriundos das oligarquias agrárias. Mas a situação alterou-se depois da década de 30, quando as modificações na sociedade brasileira geraram novas aspirações sociais que somente poderiam ser atendidas com transformações no sistema educacional.

Observa-se que o processo de industrialização impulsionou as modificações sociais, explicitando a necessidade de formação adequada dos trabalhadores para a atuação de modo qualificado na produção industrial.

Na Educação Básica, havia dois ramos do Ensino Ginásial, correspondente ao 2º Grau, conhecido atualmente como Ensino Médio: o Ensino Secundário e o Ensino Comercial. O primeiro era destinado a preparar os filhos da elite para o Ensino Superior, enquanto o Ensino Comercial objetivava formar aqueles que participariam do processo econômico na condição de trabalhadores/as, adotando um caráter profissionalizante (KINPARA, 1997).

A industrialização pressiona as classes dominantes a considerarem a importância do proletariado no desenvolvimento econômico do país. O consequente aumento da vida urbana torna a educação um item de reivindicação social e o debate educacional é aquecido ao tensionar os diferentes objetivos da Educação Básica, especialmente os do Ensino Médio, que acentuavam as divisões de classe. Nesse contexto, havia uma intensa mentalidade de mudança, que questionava os rumos elitistas da educação daquele tempo.

Animando este debate, o movimento Escola Nova⁸ propunha uma renovação no ensino. Inspirados nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), Anísio Teixeira, (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970) eram alguns dos principais educadores adeptos do movimento escolanovista. Essa corrente propunha “uma nova visão de criança/aluno, sendo o experimentalismo a legitimação científica do processo ensino-aprendizagem” (BENITES, 2006, p. 33).

Tal renovação pedagógica era influenciada pelos *Teachers College* americano, com publicações que remetiam ao anseio de renovação pedagógica oriundo do final da Segunda Guerra Mundial (MARQUES *et al.*, 2011). Com base nas ideias de Dewey, a ideia era transformar “as escolas em pequenas comunidades, imprimindo aos alunos atitudes favoráveis ao trabalho, e deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimento” (MARQUES *et al.*, 2011, p. 4).

Ao criticarem o modelo educacional vigente, que instituíra uma ruptura social entre o ensino secundário e o profissionalizante, os escolanovistas encontraram resistência no movimento católico que defendia os interesses da alta burguesia e a presença de preceitos religiosos no currículo escolar, em oposição ao desenvolvimento de uma educação democrática e pública, especialmente na Educação Básica. No entanto, o processo de industrialização deu força à Escola Nova por escancarar os abismos sociais e a necessidade de formação básica da população frente ao contexto sociopolítico da época.

Segundo Ana Mae Barbosa (2015, p. 76), “nunca houve no Brasil uma propaganda sobre educação tão constante e enfática. Os jornais publicavam diariamente notícias e artigos a

⁸ Segundo Benites (2006, p. 31), “alguns autores defendem que ‘Escola Ativa’ ou ‘Escola Progressiva’ são termos mais apropriados para descrever esse movimento”.

respeito da renovação educacional”. É interessante destacar que a popularização dos ideais do movimento também se deu pela consideração do contexto brasileiro, ultrapassando a mera importação de um modelo educacional estrangeiro.

Foi a primeira influência estrangeira que os educadores locais buscaram ou, pelo menos falaram em operacionalizar em termos nacionais, procurando adaptá-la às necessidades e características da sociedade brasileira daquele tempo [...]. Procurou-se preencher o vácuo entre a importação de um modelo estrangeiro e sua execução com um trabalho de conscientização que levasse em conta nossas características nacionais e regionais (BARBOSA, 2015, p. 68).

Nesse cenário de alteração do modelo econômico; de intensificação dos abismos sociais; de proposição de um novo modelo de educação em conflito com o vigente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento assinado por 26 educadores em defesa da escola pública, obrigatória e gratuita, defendendo a criação de um sistema organizacional para a educação que atendesse às necessidades atuais do Brasil (BENITES, 2006; MOLINA; SANTOS, 2020). O documento ampliou a visibilidade do movimento e é considerado um marco para a história da educação brasileira.

É no início dessa profusão de debates e intensas transformações, que é criada Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e fundado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 1938. Em 1931, Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública, inicia um movimento que pretende estabelecer uma Política Nacional de Educação, publicando o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que “dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário como forma de organização didático-administrativa das instituições de ensino superior” (FRANGELLA, 2000, p. 3-4).

A publicação desse Decreto é a primeira ação direta que dá início aos desdobramentos que culminarão na criação dos Colégios de Aplicação (CAp), haja vista que o documento previa que as “Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras fossem, além de lugar de pesquisa, instrumentos para a formação de professores para a Educação Básica” (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 49), acirrando as críticas dos escolanovistas ao modelo educacional tradicional.

Na sequência, em 12 de março de 1946, o então Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, publica o Decreto nº 9.053 que menciona, em seu Artigo 1º: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (BRASIL, 1946).

A obrigação de administração dos Ginásios de Aplicação⁹ era de responsabilidade das Faculdades de Filosofia, pois eram considerados/as licenciados/a todos/as aqueles formados/as pelo referido curso. Posteriormente, a partir de 1939, considera-se licenciado/a o/a estudante concluinte do Curso de Didática que, embora vinculado à Faculdade de Filosofia, abrangia um conjunto de disciplinas destinadas ao desenvolvimento da formação docente, dentre elas a Didática Especial, na qual eram desenvolvidas as práticas de ensino em estágio supervisionado, embora ainda sem a utilização desta nomenclatura (KINPARA, 1997).

Desse modo, o Decreto nº 9.053 é a primeira orientação legal que sinaliza uma preocupação com a formação de professores no Ensino Superior para atuação na Educação Básica. Essa preocupação é uma consequência da influência do movimento escolanovista na educação, além de ser fruto da consideração do Estado para com a formação profissional de docentes para a atuação no Ensino Secundário - que preparava os jovens para o ingresso no Ensino Superior.

Embora os educadores da Escola Nova não tenham consolidado a desejada ruptura com os paradigmas educacionais tradicionais em direção a democratização do acesso à educação, suas ideias influenciavam professores e gestores educacionais que atuavam nas escolas, inclusive nos primeiros Ginásios, os quais posteriormente se tornariam os Colégios de Aplicação (CAp).

Os educadores da pedagogia nova apontavam a importância da articulação dos conteúdos escolares com a individualidade dos estudantes, evidenciando a indispensabilidade do protagonismo estudantil. Além de terem como sua atribuição principal o fornecimento de campo de estágio para os estudantes de Didática, essas escolas “pareciam ser campos convenientes de experiências para novos modelos didáticos, fato que contribuiu para a sua diferenciação no que se refere ao ensino em relação às escolas comuns” (MARQUES *et al.*, 2011, p. 4).

Entretanto, alguns autores (KINPARA, 1997; FRANGELLA, 2000) sinalizam que, apesar de as ideias inovadoras do movimento escolanovista povoarem o imaginário de muitas pessoas vinculadas à comunidade educacional, no intuito de melhorar a educação no Ensino Superior com a experimentação docente dos/as licenciandos/as nos Ginásios de Aplicação, essa

⁹ “A denominação ‘Ginásio de Aplicação’ foi, ao longo do tempo, sendo substituída por ‘Escola de Aplicação’, uma vez que, ao lado do Curso Ginásial, muitos deles passaram a oferecer o Curso Colegial e/ou Curso Normal e, por último, as séries iniciais do 1º Grau” (BRASIL, 1993a, p. 12).

concepção foi utilizada, principalmente, na manutenção da qualidade da educação para os filhos das elites, formando qualitativamente os/as professores para atuarem no Ensino Secundário.

O desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e a compreensão sobre a escola como um lugar possível de testagem de metodologias reformadoras na educação foram algumas das iniciativas utilizadas para aprimorar o Ensino Secundário que precisava atender uma quantidade cada vez maior de estudantes, necessitando de reformas para manter o ensino qualitativo.

O caráter elitista que permeia a criação dos Ginásios pode ser identificado quando do Artigo 10º do Decreto nº 9.053, que permite a cobrança de uma taxa de matrícula mensal aos estudantes interessados em ingressar na instituição. Essa questão acentua o debate sobre a elitização da educação por meio dos Colégios de Aplicação, de modo que os desdobramentos dessa crítica produzem efeitos no cotidiano atual dos CAp, influenciando nos procedimentos adotados para ingresso; nas relações com a comunidade, e na constituição da identidade dessas instituições, inclusive na identidade do Colégio Universitário da UFMA.

Ainda refletindo sobre esse caráter elitista proposto no desenvolvimento educacional dos Ginásios, Castellanos e Oliveira (2020) explicitam a dualidade, posta em lei, entre a formação das elites e a formação popular quando da publicação da Lei nº 4.024 de 1961. Essa legislação, que é a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de organizar o Ensino Primário em quatro séries anuais e homogeneizar o Ensino Secundário pela denominação de Ensino Médio, autoriza “as universidades brasileiras a criarem outras modalidades escolares, a saber: o Colégio Universitário (propedêutico) e o Colégio Técnico Universitário (profissionalizante)” (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2020, p. 54), diferenciando ainda mais as formações ofertadas no Ensino Secundário que, é sabido, eram um reflexo do contexto de estratificação social no país.

Dito isso, considerando o objetivo inicial dos Ginásios de Aplicação, que era servir de campo para atuação em estágio dos futuros docentes, “os Colégios de Aplicação seriam para as licenciaturas o que um escritório de aplicação é para o curso de Direito ou um hospital universitário para o curso de Medicina” (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 51)

Assim, as primeiras Faculdades de Filosofia a criarem seus Colégios de Aplicação são a Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro (1948) e a Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (1949)¹⁰. Na primeira, a escola era denominada Colégio de Demonstração (CORREIA, 2017; MOLINA; SANTOS, 2020; SILVA, 2014) e assumiu,

¹⁰ O Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Bahia finalizou suas atividades em 1976, desenvolvendo atividades na Educação Básica durante 27 anos. A decisão de fechamento da escola ocorreu na gestão do Reitor Lafayette Pondé, no período de 1971 a 1975.

segundo Frangella (2000, p. 8), “posição de referencial na formação docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no surgimento de outras escolas pautadas nos mesmos pressupostos”.

Frangella nos indica ainda que havia a intenção de fazer com que essas escolas se assemelhassem aos CAP de Universidades americanas que representavam o movimento de renovação educacional à época, conectando-se com os pressupostos escolanovistas fundamentados em John Dewey. Então, para além do campo de estágio, havia o intuito de criar um campo de experimentação pedagógica que poderia, inclusive, ser aplicado em outras escolas.

Naquele momento, fazia todo sentido a criação dos CAP pautada na idealização de um tipo de escola modelo que funcionaria como exemplo de inovação pedagógica para os demais colégios do Brasil de diferentes Redes, haja vista que essa proposta concorda com os anseios escolanovistas de modernização e progresso pautados na experimentação. Entretanto, questiono o modo como tal inovação pode se dar, considerando que as noções de novidade e renovação, presentes no conceito de inovação (HOUAISS; VILLAR, 2001), podem estar contidas em diferentes âmbitos dos CAP¹¹, não se restringindo à experimentação pedagógica.

Em conformidade com a abrangência desse conceito, argumenta-se que a perspectiva inovadora na educação deve considerar as especificidades de cada Escola de Aplicação, ponderando que os elementos locais são estímulos ao desenvolvimento de uma inovação que é circunscrita à determinada realidade. Portanto, avalia-se que não se deve restringir o entendimento de inovação a um único tipo de investigação pedagógica, pois cada contexto demandará uma renovação própria que pode não ser uma novidade, ou uma necessidade ou

¹¹ A exemplo, cito as alterações no regime de remuneração dos/as professores/as da Rede Federal de Ensino, especialmente dos/as docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que englobam os/as docentes dos CAP. A Lei nº 12.772 de 2012, que dispõe, dentre outras questões, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e altera legislações pregressas, define em seu Artigo 20 a possibilidade de o/a docente ser submetido ao regime de Dedicação Exclusiva (DE), composto por quarenta “horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional” (BRASIL, 2012). A legislação dispõe ainda sobre a Retribuição por Titulação (RT) e a possibilidade, para fins de percepção da RT, de equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Não obstante, cito a Lei nº 13.325 de 2016, que altera a Lei nº 12.772 e apresenta a variação dos padrões de remuneração dos cargos do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, equiparando o vencimento básico em regime de Dedicação Exclusiva entre as Carreiras do EBTT e do Magistério Superior (MS) (BRASIL, 2016). Isto posto, esta tese defende que as alterações salariais apresentadas podem ser consideradas como medidas inovadoras no âmbito das Escolas de Aplicação, uma vez que a inovação na remuneração profissional está diretamente ligada ao estímulo à experimentação pedagógica com vistas ao aprimoramento da educação. O/a professor/a que garante sua remuneração e estabilidade financeira de forma adequada, pode dedicar-se ao aperfeiçoamento do Ensino, da Pesquisa e da Extensão necessários aos CAP, investindo, portanto, na inovação pedagógica. Assim, há o incentivo ao protagonismo do/a docente enquanto pesquisador/a da educação nos CAP, ampliando a dimensão necessária à compreensão da noção de inovação.

mesmo uma possibilidade para outro CAp, tornando obsoleta a ideia de escola modelo como um padrão exemplar de referência a outras instituições.

O aprimoramento da formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, alegados por Frangella (2000) como propósitos dos Colégios de Aplicação, são objetivos apresentados em diversos Regimentos das Faculdades que administravam seus respectivos CAp¹², tais como as duas pioneiras na fundação dessas instituições. Tanto no Regimento da Faculdade Nacional de Filosofia como no Regimento da Faculdade de Filosofia da UFBA, encontramos expressas como finalidades de suas escolas: proporcionar campo adequado à prática docente e servir de espaço para investigação pedagógica (KINPARA, 1997)

Vale frisar que a investigação pedagógica citada envolvia aspectos de pesquisa dos professores e experimentações para o aprimoramento das inovações. Ademais, Benites (2006), aponta ainda que os CAp também são campos de desenvolvimento de currículo e extensão, de modo que, ao considerar todos os objetivos apresentados para a criação dos CAp, observa-se uma relação bastante estreita entre essas instituições de Educação Básica e o Ensino Superior.

Outras questões administrativas dos Ginásios explicitam isso, como a direção da instituição ser de responsabilidade de docente do curso de didática e os/as estudantes do curso serem os/as professores/as responsáveis pelos componentes escolares. Evidencio essa relação pois ela dará origem a uma série de desdobramentos na história de desenvolvimento dos CAp – inclusive na história do COLUN/UFMA – sendo alguns deles vigentes até os dias de hoje.

Por conseguinte, com o aumento da procura dos estudantes pelo Ensino Superior, tornou-se inviável a prática dos estágios exclusivamente nos Colégios de Aplicação, considerando que o avanço das dimensões dessas instituições não acompanhou o crescimento da demanda universitária. Então, em 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE) publica o Parecer nº 292/62 que permite o desenvolvimento da prática de ensino em escolas da comunidade e desobriga os CAp da função de aplicação, transformando-os em escolas de experimentação e demonstração (KINPARA, 1997).

Segundo Kinpara (1997) e Correia (2017) a ampliação das possibilidades de campo de estágio, permitida pelo parecer, é uma resposta às críticas dirigidas aos CAp, as quais evidenciavam o caráter elitista do trabalho ali desenvolvido. Contudo, dada a ausência de vinculação das escolas da comunidade com as Faculdades de Filosofia, não havia a obrigatoriedade de essas instituições acolherem os/as licenciandos/as e oportunizarem a prática

¹² Os objetivos mencionados também aparecem nos Regimentos dos Colégios de Aplicação das seguintes Universidades: Universidade Federal de Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Juiz de Fora, Goiás, Santa Catarina (BARROS, 1975, *apud* KINPARA, 1997) e São Paulo (BIOTO-CAVALCANTI, 2011).

em campo. Tal contexto provocou uma dispersão dos/as estagiários/as por diferentes escolas, dificultando a supervisão dos/as docentes das Faculdades.

O citado parecer desobrigava as Faculdade de Filosofia da criação dos CAp tendo em vista a retirada da função primeira dessas instituições de Educação Básica, que era a aplicação de estudantes em campo de estágio, fato que não impediu a criação de novos CAp com a garantia da oferta da prática de ensino, já que muitas dessas escolas foram criadas após o Parecer nº 292/62¹³.

Evangelista (1999 *apud* CORREIA, 2017) alude às alterações na função dos CAp, que inicialmente eram espaços de aplicação pedagógica, depois voltaram-se para a experimentação e posteriormente foram responsabilizados pela oferta do campo de estágio novamente, de modo que, a partir de 1980 “muitos colégios agora se colocam como *lócus* de pensamento crítico, um lugar do conhecimento, de experimentação e de encaminhamentos metodológicos e didáticos para questões pendentes no interior da escola pública” (EVANGELISTA, 1999 *apud* CORREIA, 2017, p. 119).

Vale dizer que a mudança que ocorre a partir de 1980, tal como citado pelas autoras, também é influenciada pelo surgimento na nova versão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada por meio da Lei nº 5.692 de 1971. Essa legislação amplia o ensino primário obrigatório para oito anos, intitulando-o de 1º grau, assim como a duração de três anos no Ensino Médio, intitulando-o de 2º grau (BRASIL, 1971). Essa ampliação dialoga com os movimentos populares reivindicatórios do acesso à educação, portanto atingindo os Colégios de Aplicação, uma vez que esses deveriam adaptar suas realidades às novas exigências legais.

Na sequência, é publicada em 1988 a Constituição Federal (CF) que reforça autonomia didático-científica das Universidades Federais destacando a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (BRASIL, 1988), ainda que a extensão já estivesse prevista em Lei com o Decreto nº 19.851/31 (LIMA, 2020).

Segundo Lima (2020, p. 3), a indicação sobre a função extensionista das universidades na CF “supera uma visão tradicional de simples difusão e prestação de serviços para uma concepção de universidade em que a produção do conhecimento, via extensão, seria feita a partir da troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares”.

¹³ Segundo Kinpara (1997), dos 10 Colégios de Aplicação criados até 1982, 6 deles foram fundados após o Parecer nº 292/62.

Logo depois, em 1990, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia¹⁴, a qual resultou no compromisso de elaboração, pelo Brasil, do Plano Decenal de Educação para Todos, que foi assinado durante a Semana Nacional de Educação para Todos, estabelecendo o compromisso nacional de recuperação da Educação Básica com o objetivo de oportunizar “[...] uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje [...]” (BRASIL, 1993a, p. 4).

Tal plano buscou sinalizar onde deveriam se concentrar os esforços e recursos e quais as estratégias. O documento evidenciou os desafios à época, como a concentração da população em áreas metropolitanas e a consequente existência de grupos sociais localizados abaixo da linha da pobreza, com destaque para as áreas rurais, além da dificuldade das famílias de baixa renda finalizarem as séries iniciais da escola básica. Em linhas gerais, o plano objetivou satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem considerando os aspectos econômico, social, político e cultural do Brasil, apresentando linhas de ação estratégica, tais como a reordenação do binômio qualidade e equidade para atingir novos padrões educacionais, além de incentivar as experiências inovadoras nas escolas para o desenvolvimento de procedimentos que visem solucionar problemas educativos (BRASIL, 1993b).

Em 1993 e 1994 os Colégios de Aplicação realizaram dois encontros¹⁵ para discutir o Plano Decenal e se posicionam sobre ele através da elaboração, sob perspectiva crítica, do Relatório de 1994. No documento, as Escolas de Aplicação defendem, dentre outras questões, a aprovação da LDB e o estabelecimento do Piso Salarial para a Carreira Docente. Os docentes estabelecem diretrizes de ação, como: a inserção dos CAP nas políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão; a definição de política de inserção efetiva dos CAP na estrutura universitária; a criação de mecanismos de interação entre os CAP e suas universidades, e a democratização no ingresso das escolas básicas (KINPARA, 1997).

É importante citar que os/as professores também apresentam no documento sua visão em relação ao objetivo e natureza dos CAP, visão essa que é adotada, inclusive atualmente, no desenvolvimento das atividades pedagógicas dessas instituições. Segundo o documento:

¹⁴ A conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

¹⁵ “O primeiro desses encontros foi realizado em Brasília, em setembro de 1993, organizado pelo MEC sobre o tema: ‘Repensando as Escolas de Aplicação’. O outro realizou-se em Florianópolis/SC, nos dias 30 de junho a 01 de julho de 1994, sobre o tema: O Plano Decenal e os Colégios de Aplicação” (KINPARA, 1997, p. 51-52).

está superada a imagem de uma escola que demonstra, que serve de exemplo ou padrão. Igualmente, não se admite que se possa formar o professor treinando-o ou moldando-o, de acordo com modelos preestabelecidos [...] é preciso que as Escolas de Aplicação busquem, efetivamente, na sua prática pedagógica, ações interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, por meio de movimentos articulados intramuros, entre escolas, com a Faculdade de Educação e com os diferentes Institutos da Universidade [...] Importante será que as Escolas de Aplicação se orientem por princípios comuns, com vistas à sua maior qualificação, enquanto escola pública participante e compromissada com a qualificação de uma rede pública escolar mais ampla (BRASIL, 1993a, p. 13-14).

Após a elaboração do relatório de 1994, é publicada em 1996 a versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é criticada pela comunidade docente das Escolas de Aplicação por não abarcar aspectos importantes mencionados no Relatório de 1994. A Lei de Diretrizes e Bases visa garantir a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, indicando a Educação Básica e o Ensino Superior como integrantes da educação escolar.

Desde sua publicação, muitas alterações foram feitas em sua redação, e vale citar a modificação feita pela Lei nº 13.174/2015 no inciso VIII do Artigo 43 que, atualmente, apresenta o entendimento de que a Educação superior tem por finalidade “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 2015a).

Desse modo, a aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, inicialmente disposta no Decreto nº 19.851/31, atualiza-se de modo a se fazer presente nos dias de hoje, considerando que os Colégios de Aplicação são um dos espaços da universidade que deve promover o estreitamento da relação com a Educação Básica, atuando para além do ensino, como campo de extensão, formação e de pesquisa.

Especificamente sobre a organização das Escolas de Aplicação, é publicada em 2013 a Portaria nº 959 que apresenta a definição de CAp mencionada no início desta seção. Além disso, esse documento indica diretrizes para o funcionamento dessas instituições, tais como o oferecimento de igualdade de condições para o acesso e permanência; a realização de atendimento educacional gratuito; a integração das atividades escolares com as ações de estágio, e a disponibilidade para a prática de formação de professores (BRASIL, 2013).

Por sua vez, em 2022 a Portaria nº 694 altera a anterior, atualizando, dentre outras questões, o número de CAp vinculados à IES, que são, atualmente, 24 escolas, tal como mencionado anteriormente, e não mais 17 como previa a Portaria pregressa. Na sucessão de publicações e acontecimentos que afetam os CAp, outros documentos importantes foram

publicados, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018). A cada nova orientação, as Escolas de Aplicação, assim como outras instituições de Educação Básica, refletiam sobre as mudanças necessárias à organização educacional de sua realidade escolar, dialogando transversalmente com esses documentos.

Relações mais específicas entre essas orientações e a realidade do Colégio Universitário (COLUN/UFMA) serão analisadas na seção três, todavia, é importante evidenciar que ao longo de todo o percurso histórico das Escolas de Aplicação, desde a gestação da ideia de criação dessas instituições até os dias atuais que requerem uma postura mais incisiva das instituições a respeito de documentos curriculares, como a recente BNCC, os CAp mantiveram uma postura crítica sobre os desdobramentos educacionais que os atingiam diretamente.

Quando da desobrigação da função de aplicação, com o Parecer nº 292/62, os CAp continuaram ofertando a prática de ensino como uma de suas atribuições principais, inclusive nas escolas criadas após a publicação do documento. Depois da elaboração do Plano Decenal essas instituições também se manifestaram criticamente, apresentando estratégias de ações possíveis, em discordância de outros aspectos do texto.

A resistência de estudantes e professores das Escolas de Aplicação durante a ditadura militar também marca a história do posicionamento crítico dessas instituições, tal como cita Mafra (2005, p. 5) ao nos lembrar do movimento de resistência dos estudantes do CAp/UFRJ:

[...] Os alunos do CAp organizados politicamente participaram do movimento estudantil geral (de sua organização, de passeatas e greves), e, no Colégio de Aplicação, esforçaram-se para que outros alunos se inserissem nas ações e discussões políticas. [...] Por meio de A Forja, o jornal oficial do grêmio, percebemos que os estudantes divulgavam suas idéias contrárias à ditadura militar por meio de três eixos: crítica à pedagogia tecnicista e voltada para formação do mercado de trabalho; eventos culturais que continham crítica política ou social e textos estritamente políticos.

No que diz respeito à elitização da educação, as escolas ainda buscam estratégias de distanciamento dessa perspectiva, tendo em vista que alguns Colégios têm cessado a cobrança de taxas de matrícula bem como utilizado outros formatos de seleção para o ingresso de novos estudantes, abandonando a prática de processos seletivos e adotando o sorteio como um dos caminhos possíveis. Sobre essa postura crítica, Bioto-Cavalcanti (2011, p. 14) colabora com a reflexão ao nos lembrar que os CAp:

[...] não se furtaram ao longo de sua história a dilemas do ensino no país: o desequilíbrio entre oferta e procura, a elitização do ensino secundário e sobremaneira de algumas escolas, os desmandos de dirigentes de ensino que se opõem a direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros.

Outro desafio que se impõe historicamente como um debate nos CAp é a questão da autonomia dessas escolas frente à Universidade a qual são vinculadas. Correia (2017) e Kinpara (1997) consideram que os Colégios têm autonomia em virtude da elaboração de regimentos próprios, mas apresentam muitos desafios pela vinculação administrativa e financeira com a Universidade em contrapartida da frágil vinculação pedagógica.

Com objetivo de traçar um perfil dos CAp, analisando características que compõem a identidade dessas instituições, Kinpara (1997) realizou uma pesquisa de coleta de dados por meio de questionário com diretores dessas instituições. Na ocasião, dez CAp participaram da pesquisa e a vinculação pedagógica foi um dos aspectos interrogados no questionário. Das dez escolas, apenas três afirmaram manter um vínculo pedagógico com a sua Universidade. Sobre o vínculo administrativo, nove delas o reconheceram e todas mencionaram a existência de vínculo financeiro.

O disparate entre a força de cada um dos vínculos que envolvem os CAp e suas universidades ainda é um desafio, embora atualmente, com a crescente do número de Escolas de Aplicação, o cenário seja mais favorável a aproximação, inclusive pedagógica, entre essas instituições. Sobre a vinculação administrativa e financeira, Santomauro, Scachetti e Scapaticio (2012) nos lembram que ela:

tem garantido condições para a melhoria do processo de aprendizagem. Salários acima da média e regime de dedicação exclusiva atraem os docentes e são outro destaque. [...] A jornada de 40 horas semanais permite que seja desenvolvida uma trajetória acadêmica. Esse tempo é dividido entre as aulas, a pesquisa e o acompanhamento de estagiários.

Assim, embora existam vários aspectos questionáveis no que tange à remuneração docente nos CAp¹⁶, esta que faz parte do vínculo financeiro desses com suas Universidades, a

¹⁶ Segundo o Professor Ricardo Rondinel, do departamento de Economia e Relações Internacionais da UFSM, em entrevista à assessoria de imprensa da Seção Sindical dos Docentes da UFSM (SEDUFSM), o Plano único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PURCE) de 1987 estruturava os regimes de trabalho de 20h, 40h, e Dedicação Exclusiva na remuneração do Magistério Superior; do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e dos servidores técnicos administrativos. Então, considerando a vinculação dos CAPs mencionados nesta pesquisa com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), observa-se que o PURCE abrangia o Plano de Carreira dos/as professores dos Colégios de Aplicação. De lá para cá, “foram feitas no plano de carreira original, que geraram o achamento das promoções e das progressões, prejudicando especialmente as classes que possuem os salários mais baixos, o que, inclusive, pode ser constatado por estudo recente do Departamento Intersindical

realidade salarial da carreira Federal ainda é uma realidade muito distante dos professores que trabalham nas redes Municipal e Estadual, ou mesmo na rede privada, considerando a pouca valorização dos profissionais da educação nesses espaços.

As características presentes na Rede Federal, em comparação com outras Redes, certamente incentivam o/a docente ao desenvolvimento de atividades que contribuam para com a autonomia pedagógica dos CAp, por meio da investigação de metodologias educacionais e da aproximação com a comunidade local nas atividades de extensão, por exemplo.

A reformulação do currículo e regimento dessas Escolas pelos integrantes da realidade local é uma das consequências positivas da autonomia pedagógica dos CAp, embora a vinculação das questões educacionais da escola com a Universidade seja importante para o crescimento pedagógico de ambas. A exemplo, a reforma curricular do COLUN foi liderada, organizada e concebida por seus próprios fazedores – professores/as, estudantes, servidores/as, familiares/as e todos/as aqueles/as pertencentes a essa comunidade escolar.

Por outro lado, Molina e Santos (2020, p. 18-19) consideram que os CAp “estão sujeitos ao rigor das normativas (práticas de planejamento, avaliação e controle) da Universidade, bem como aos jogos de poder/saber que se constituem nesse espaço [...]”. Sobre esse rigor normativo, considero importante o acordo entre Universidade e Colégio de Aplicação a respeito dos vínculos reais entre as duas instituições, ponderando que a autonomia da escola e dos educadores “deve, pelo trabalho conjunto, transformar-se num *projeto educativo da escola*” (AZANHA, 1987, p. 169).

No decorrer da constituição histórica, as Escolas de Aplicação foram e ainda são consideradas como escolas-laboratório, ou espaços de excelência, dada a presença da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão no seu fazer. Esse *status* também é fruto das desigualdades sociais que acentuavam a elitização da educação, principalmente no início da criação dessas instituições, tal como vimos anteriormente.

Desse modo, compreendo que esse acúmulo histórico nos propõe a compreender a “excelência” dessas escolas como exemplo de “indicação da viabilidade de ensino público eficiente sem condições privilegiadas” (AZANHA, 1987, p. 169). Ou seja, a excelência não deve ser elemento utilizado na intensificação de abismos sociais, mas na valorização de

de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese)” (RONDINEI, 2022). Ainda sobre o tema, segundo Silvana Sá (2023), em coluna no jornal da Seção sindical dos Docentes da UFRJ (ADUFRJ), “Desde 2015, há perdas acumuladas de 46,6% no funcionalismo federal. Entre os professores, a última parcela de reajuste aconteceu em 2019. Para esse grupo, as perdas desde então chegam a 32% entre os professores em início de carreira” (SÁ, 2023, p. 4).

modelos e estratégias educacionais de uma realidade pública de ensino que possam ser testadas e adaptadas por outras realidades escolares. A excelência como o lugar da meritocracia deve dar lugar para a excelência enquanto exemplo de prática educacional qualitativa que considera as condições reais da instituição, respeitando o tempo de desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes com o cuidado que precisa acompanhar o desejo de promoção do conhecimento.

Ao refletir sobre a posição de referência que os CAp representam para outras instituições, considero importante que o desenvolvimento de ações interdisciplinares seja uma das oportunidades de atuação dessas escolas como exemplo a outras, principalmente para as redes Municipal e Estadual, de forma que a vinculação entre Ensino, Pesquisa e Extensão pode ser impulsionadora dessas ações.

A exemplo da reformulação curricular produzida no COLUN, julgo como indispensável que o pensamento agregador e dialógico entre áreas de conhecimento esteja presente nessa elaboração, tal como ocorreu na formulação da concepção curricular do componente Arte, o qual será detalhado nas seções posteriores. As ações interdisciplinares também são espaços que oportunizam o aprofundamento da formação dos/as estudantes das Escolas e dos/as estagiários/as, haja vista que a relação entre os saberes complexifica a produção de conhecimento, como será discutido mais adiante.

Nesse cenário, estudantes que vivenciam um espaço de produção dialógica de saberes provavelmente contribuirão de forma crítica na construção de outros conhecimentos em contextos formativos posteriores à Educação Básica, assim como estagiários/as que vivenciam essa dialogicidade tendem a propor aos seus estudantes experiências mais críticas, criativas, e conectas à realidade estudantil.

Tais desdobramentos de práticas interdisciplinares conectadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão nos CAp e para além deles são os aspectos que, segundo esta tese, têm a potência de serem utilizados como protótipos de estratégias educacionais em instituições para além dos muros da Universidade.

A experimentação de inovações, a aproximação com a comunidade de forma ampliada e a investigação de diferentes caminhos didático-pedagógicos são algumas das condições favoráveis que a atuação nos CAp pode proporcionar, especialmente aos/as futuros/as professores/as. Como efeito disso, temos a ampliação de pesquisas desenvolvidas nesses contextos, tal como aponta Silva (2014) em sua pesquisa a respeito da produção científica sobre os Colégios de Aplicação no Brasil que resultaram em dissertações de Mestrado e teses de Doutorado produzidas no período de 1987 a 2013 em Programas de Pós-Graduação

credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPS). A autora aponta que “nos intervalos entre 1980 a 1990: foram realizadas 04 pesquisas, de 1991 a 2000: 04 pesquisas, de 2000 a 2013: 15 pesquisas” (SILVA, 2014, p. 14).

Nesse cenário, o crescimento no número de pesquisas que consideram os CAp como recorte contextual, especialmente após 2013, ano da publicação da Portaria nº 959 que estabelece diretrizes para o funcionamento dessas instituições, é um dado que colabora para com o reconhecimento do aprimoramento educacional pelo qual essas instituições vêm passando, fato que as coloca em posição de referência na produção do conhecimento científico em educação.

Especialmente no que tange ao COLUN, esse aprimoramento é evidenciado pela reformulação curricular da Escola, que é acompanhada pela produção desta pesquisa acadêmica sobre a contribuição da Dança ao currículo do componente Arte, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na sequência, será abordada a inserção da Dança nos Colégios de Aplicação, dado o acúmulo histórico apresentado sobre os CAp. Considerando o recorte desta tese voltado à contribuição da Dança para a Proposta Curricular de Arte de uma Escola de Aplicação, a análise sobre como essa Área se coloca no cenário artístico de outros CAp é fundamental, objetivando, pelo conhecimento de realidades semelhantes à do COLUN, a adoção de escolhas criticamente mais acertadas para o desenvolvimento curricular do componente Arte nessa escola.

2.2 A ARTE E A DANÇA NOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL

É sabido que atualmente existem no Brasil vinte e quatro Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, segundo a Portaria nº 694/2022. A partir desse dado, procedi a investigação¹⁷ acerca de quais deles ofertam a Dança de maneira regular em seus currículos, seja dentro do componente Arte ou como componente específico e autônomo. Constatei que oito escolas desenvolvem a Dança regularmente na matriz curricular, incluindo a Universidade Federal do Maranhão. Entretanto, observei que outras quatorze apontam para a presença da Dança de diferentes formas em suas instituições, fato que nos convoca a atenção

¹⁷ As vinte e quatro Escolas de Aplicação foram consultadas a respeito da organização da Arte e da Dança em suas instituições e todas elas responderam às questões solicitadas. Tal consulta foi realizada com os diferentes setores das escolas capacitados a fornecer esses dados. O contato foi feito via e-mail, telefone e videochamada na plataforma *Google meet*, variando entre essas modalidades a depender da receptividade e disponibilidade encontrada em cada instituição.

sob esse aspecto, dado o expressivo número que representa 58% do total das Escolas de Aplicação.

Vale frisar que a análise proposta tem seu foco nas oito instituições que tem a Dança inserida no currículo, dado que o recorte desta tese está situado na contribuição dessa área à Proposta Curricular do Colégio Universitário (COLUN) da UFMA. Todavia, ponderando o entendimento de currículo defendido nesta pesquisa, que o compreende como um acontecimento dinâmico, inserido no cotidiano da escola de forma não burocratizada (MACEDO, 2017)¹⁸, considera-se importante mencionar ainda que brevemente esses quatorze casos, haja vista que muitas das questões, dilemas e desafios implicados a tais instituições também estão presentes nos oito CAp que possuem a Dança em seus currículos regulares.

Ademais, dentre essas oito escolas, seis delas desenvolvem a Dança no currículo do componente Arte, tal qual o COLUN, de modo que a análise sobre a presença da área nessas instituições esbarra também no reconhecimento da inserção do Teatro, da Música e das Artes visuais.

Isto posto, procedi uma análise acerca das etapas da Educação Básica e das áreas artísticas ofertadas de maneira regular no currículo dos vinte e quatro CAp, organizando o Quadro 1 com as seguintes legendas: utiliza-se o símbolo “✓” para identificar a oferta do elemento referido, seja uma etapa de ensino ou área artística. Já o ícone “◆” indica que a área citada é desenvolvida na instituição de outras formas que não de maneira regular no currículo dos componentes escolares. Então, obteve-se o seguinte panorama:

¹⁸ Tal perspectiva de currículo será discutida de forma mais aprofundada na seção 5.3.

Quadro 1 – Etapas de ensino e áreas de conhecimento da Arte ofertadas por CAp¹⁹

UF	CAp	ETAPAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA				ÁREAS DE CONHECIMENTO DA ARTE			
		EI	EF 1	EF 2	EM	AV	MU	DA	TE
UFPA	E/A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFRN	NEI	✓	✓			◆	✓	◆	◆
UFPE	CAp			✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFS	CODAP			✓	✓	✓	✓	◆	◆
UFJF	JOÃO XXIII		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
UFV	COLUNI				✓	✓		◆	✓
UFU	ESEBA	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
UFRJ	CAp	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◆	✓
UFRGS	CAp		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFSC	CA		✓	✓	✓	✓	✓	◆	✓
UFSC	NDI	✓				◆			◆
UFG	CEPAE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◆	✓
UFMG	CP		✓	✓		✓	✓	✓	✓
UFMA	COLUN		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFRR	CAp		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
UFF	COLUNI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	◆	✓
UFAC	CAp	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
UFSP	UEIA	✓				◆	◆	◆	◆
UFCG	UAEB	✓				◆	◆	◆	◆
UFPB	EEBAS	✓	✓			◆	◆	◆	◆
UFES	CRIARTE	✓				◆	◆	◆	◆
UFAL	CApTV	✓				◆	◆	◆	◆
UFLA	NEDI	✓				◆	◆	◆	◆
UFC	NDC CAp	✓				◆	◆	◆	◆

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

¹⁹ Descrição das Siglas presentes no Quadro 1: UF- Universidade Federal; CAp – Colégio de Aplicação; EI – Educação Infantil; EF 1 – Ensino Fundamental anos iniciais; EF 2 – Ensino Fundamental anos finais; EM – Ensino Médio; DA – Dança; TE – Teatro; MU – Música; AV – Artes Visuais. A ordem dos CAp no Quadro 1 segue a ordem apresentada na Portaria nº 694/2022. Para verificar o nome completo de cada instituição consulte a Portaria mencionada. Entretanto, seguem algumas atualizações que não constam na referida Portaria: a UAEB/UFCG teve seu nome alterado de Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) para Unidade Acadêmica de Educação Básica (UAEB), segundo Portaria específica da instituição. Já o CApTV/UFAL adota esta sigla usualmente, ainda que a nomenclatura institucionalizada da escola seja Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória (UEIPTV/UFAL). Assim como o CApTV/UFAL, o NDC/UFC tem seu nome oficializado como Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança, mas adota-se usualmente o nome Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), estando a instituição em processo de alteração do nome oficial para o nome usual via Portaria interna. Por sua vez, o CEPAE/UFG é intitulado de Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), embora a Portaria nº 694/2022 apresente apenas a sigla da escola.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1 verificou-se o seguinte resultado sobre as etapas escolares ofertadas: cinco (5) CAp possuem todas as etapas, da Educação Infantil ao Ensino Médio; cinco (5) CAp ofertam a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental; dois (2) CAp ofertam a partir dos anos finais do Ensino Fundamental; um (1) CAp possui apenas o Ensino Médio; sete (7) CAp possuem apenas a Educação Infantil; um (1) CAp possui apenas o Ensino Fundamental completo; dois (2) CAp ofertam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental; um (1) CAp oferta da Educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

Sobre as áreas da Arte ofertadas regularmente na matriz curricular, destaca-se que: seis (6) escolas possuem as quatro (4) áreas; cinco (5) escolas não possuem somente a Dança; duas (2) escolas não possuem somente o Teatro; duas (2) escolas não possuem somente Dança e Teatro; uma (1) escola não possui Música e Dança; oito (8) escolas não possuem nenhuma Arte como componente regular. Em resumo: quinze (15) escolas possuem Artes Visuais; quinze (15) escolas possuem Música; doze (12) CAp possuem Teatro; (8) CAp possuem Dança. A oferta regular das áreas artísticas, em todas as escolas, é realizada por professores/as licenciados/as em suas áreas, à exceção da Dança na Escola de Aplicação (EA) da UFPA e das Artes Visuais no Colégio Universitário (COLUNI) da UFV²⁰.

É importante frisar que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica ministrada por professores/as pedagogos/as, não havendo nesta fase a segmentação de componentes escolares tal qual acontece a partir do Ensino Fundamental, o que explica a ausência, nesta etapa, da divisão da Arte em suas áreas específicas. Nas instituições que ofertam exclusivamente a Educação Infantil, tal ausência corrobora a inexistência dos/as professores/as licenciados/as nas áreas artísticas, embora a formação docente nas licenciaturas capacite os/as professores/as para atuação com suas áreas inclusive na Educação Infantil.

Em análise ao Quadro 1 pode-se perceber que a oferta de Arte inicia vagarosamente conforme as etapas escolares vão sendo oferecidas, ainda que de forma muito pontual, dado o exemplo da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (EEBAS/UFPB) e do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

²⁰ Sobre a Dança na EA/UFPA, embora a área integre o componente Arte sendo desenvolvida de forma específica na matriz curricular, ela é ministrada por um docente com formação em Educação Física. Discutiremos esse caso de forma mais aprofundada posteriormente ainda nesta seção, quando da análise específica dos CAp que ofertam a Dança regularmente no currículo. Sobre as Artes Visuais no COLUNI/UFV, a docente da instituição é formada em Artes Cênicas (Teatro), sendo a única docente de Arte da escola. Segundo a profissional, ela ministra Artes Visuais mesmo que sem formação específica na área, considerando-se uma docente polivalente, dado o contexto escasso de professores/as de Arte no COLUNI/UFV. Tal caso não será pormenorizado em virtude de o foco desta tese não ser direcionado às Artes Visuais.

(NEI/UFRN): ambos CAp desenvolvem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas somente a segunda instituição oferta exclusivamente a Música como área artística regular na matriz curricular.

É interessante observar também que quinze (15) CAp desenvolvem alguma Arte de outras maneiras, de modo que desse total quatorze (14) deles identificam especialmente o estudo da Dança em distintos espaços escolares. Ou seja, a vivência da Dança como manifestação humana não é silenciada pela estrutura deficitária das escolas em ofertá-la como área de conhecimento. Tal fazer encontra caminhos de estar presente, ainda que de forma escassa e incompleta.

Apenas duas escolas alegam não desenvolver a Dança de nenhuma maneira. Conforme o recorte desta tese na área em questão, não se pretende analisar minuciosamente quais os outros modos de abordagem do Teatro, da Música e das Artes Visuais para além do currículo regular. Todavia, avaliaremos brevemente quais são esses caminhos alternativos de desenvolvimento da Dança, os quais se cruzam em alguns aspectos com a realidade dos oito CAp que ofertam essa área de forma regular na matriz curricular. A partir da coleta de dados junto às instituições, obteve-se o seguinte panorama quanto às distintas maneiras de desenvolvimento da Dança nos CAp:

Quadro 2 – Outras formas de desenvolvimento da Dança nos Colégios de Aplicação

CAp/UF	Outras formas de desenvolvimento da Dança nos Colégios de Aplicação					
	Na Educação Física	Nas outras linguagens da Arte	Com professor/a substituto/a	Com estagiários e/ou bolsistas da graduação	Em Projetos de trabalho, Pesquisa ou Extensão	Com pedagogos/as
NEI/UFRN					✓	✓
CODAP/UFS	✓					
COLUNI/UFV			✓			
Cap/UFRJ			✓	✓		
CA/UFSC					✓	
CEPAE/UFMG	✓					
COLUNI/UFF	✓	✓				
UEIIA/UFMS						✓
UAEB/UFCG					✓	✓
EEBAS/UFPB	✓					✓
CRIARTE/UFES					✓	✓
CApTV/UFAL						✓
NEDI/UFLA						✓
NDC CAp/UFC					✓	✓

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Dessas quatorze (14) instituições, oito (8) delas são de Educação Infantil ou Educação Infantil e Ensino Fundamental, resumindo a abordagem da Dança à prática cotidiana dos/as

pedagogos/as em sala, portanto sendo a configuração majoritariamente presente nas escolas, tal como mencionado anteriormente. Cinco (5) CAp alegam desenvolver a área em Projetos de trabalho, Pesquisa ou Extensão, selecionados de acordo com as preferências dos/as estudantes, mas ainda sem orientação por parte de um/a profissional com formação específica.

Entretanto, por se tratar de Colégios de Aplicação, muitas escolas recebem estagiários/as da graduação, ponderando uma das premissas de criação dos CAp, que é a elaboração de um campo de atuação para os graduandos/as durante sua formação, de acordo com o apresentado na seção 2.1. Assim, uma dessas quatorze escolas (CAp/UFRJ) relata que recebe ou já recebeu estagiários/as de graduações em Dança, mesmo que ela não disponha da área de Dança em sua matriz curricular regular.

Na verdade, a presença ou não dos/as graduandos/as em Dança nos CAp não depende da existência da Arte ou da Dança como área de conhecimento na Escola, mas sim da existência do curso de Licenciatura em Dança na universidade vinculada a cada CAp, requisitando-se, assim, que as Escolas de Aplicação atuem como campo de estágio independente de suas realidades particulares.

Avalia-se que o movimento de acolhimento desses/as estudantes/as contribui para provocar um tensionamento a respeito do desenvolvimento da Arte nas escolas, ainda que de forma inicial. A presença dos/as graduandos/as nesses espaços evidencia a importância da atuação desses/as profissionais nas instituições, bem como salienta a potência das experiências instigadas por eles/as para a formação crítica dos estudantes na Educação Básica.

Além da presença de estagiários/as, a Dança encontra outras brechas de sobrevivência nos CAp, especialmente em algumas frentes de atuação. De acordo com as características dessas escolas já discutidas em momentos anteriores, a interface entre Ensino, Pesquisa e Extensão é um atributo singular dessas instituições.

O desenvolvimento da Dança por meio de Projetos de trabalho, Pesquisa ou Extensão, se configura como uma dessas estratégias de sobrevivência encontrada nas brechas da organização curricular. Nos Projetos, a área pode ser desenvolvida de forma mais específica - quando uma iniciativa objetiva com clareza o desenvolvimento da Dança - ou de forma transversalizada - quando a Dança está incluída no estudo de elementos específicos de outras áreas. A exemplo, cito o CRIARTE/UFES que oferta um Projeto de Extensão voltado à experimentação em aulas de Dança duas vezes por semana, o qual se encaixa na primeira opção.

Sobre o CAp/UFRJ, além da instituição atuar como campo de estágio, seu contexto acende um alerta importante para outras escolas que possuem o mesmo perfil: desenvolvem todas as áreas da Arte no currículo regular, à exceção da Dança. Segundo o apurado no Quadro

1, os cinco (5) CAp que se encaixam nessa avaliação são: CAp/UFRJ; CAp/UFAC; CEPAE/UFG; CA/UFSC; COLUNI/UFF. Todos esses Colégios ofertam a Educação Básica completa, da Educação infantil ao Ensino Médio, exceto o CA/UFSC que não possui apenas Educação Infantil. Tal dado denota que as instituições têm demanda para o desenvolvimento da Dança, já que possuem o componente Arte, o qual comporta a Dança como área integrante, de acordo com a Lei nº 13.278/2016²¹.

Ademais, todas as cinco (5) Escolas de Aplicação citadas alegam desenvolver a Dança de outras formas, exceto o CAp/UFAC que relata possuir um/a docente de cada área menos de Dança, não abordando-a de outras maneiras. Acerca dos outros quatro casos, destaco que o CA/UFSC possui nove professores/as de Arte, sendo três de Música, três de Artes Visuais, três de Teatro e nenhum de Dança, o que aponta para a desvalorização da área no CAp, avaliando a significativa estrutura do corpo docente das outras áreas em contrapartida à ausência de um/a docente de Dança de maneira regular no currículo. Nessa escola, a Dança resume-se ao trabalho de um Projeto de Extensão de uma docente de Teatro, configurando um cenário de hierarquização entre as áreas.

No CAp/UFRJ a Música, o Teatro e as Artes Visuais não só estão inseridos na escola como atuam como componentes específicos, o que não é a realidade na maioria das instituições de Educação Básica e nas Escolas de Aplicação, as quais habitualmente agrupam essas áreas no componente Arte, em acordo às orientações legislativas vigentes. Embora seja estimável o avanço do CAp/UFRJ no reconhecimento das áreas destacadas, é paradoxal o seu retrocesso quanto ao desenvolvimento da Dança, o qual se resume ao acolhimento de estagiários/as e bolsistas da graduação, e ao trabalho esporádico de professores/as substitutos.

Já o CEPAE/UFG e o COLUNI/UFF também se juntam a outros CAp (CODAP/UFS e EEBAS/UFPB) que desenvolvem a Dança no componente Educação Física. O COLUNI/UFF, inclusive, possui uma área intitulada Arte, Corpo e Cultura que é composta por docentes de Música, Teatro, Artes Visuais e Educação Física. A escola alega que a Dança está inserida dentro das práticas das outras Artes e na Educação Física, estando constantemente presente na escola em valorização às manifestações da cultura popular. Tal postura institucional apresenta-se como um contrassenso se considerarmos o avanço das legislações brasileiras na garantia de oferta das quatro áreas artísticas, o que inclui a Dança como integrante regular da Arte.

²¹ Na seção 5.1 abordaremos de maneira mais aprofundada as especificidades da Lei nº 13.278/2016, enfatizando seus avanços e as brechas deixadas na redação do documento que contribuem para a perpetuação da polivalência na Arte.

Embora não haja uma afirmação do COLUNI/UFF sobre a substituição da Dança pela Educação Física no currículo da escola, ela é inegável no contexto da Arte, dada a organização curricular proposta que exclui o espaço específico da Dança nesse componente e insere a Educação Física na mesma área destinada às outras Artes. Assim como no CAp/UFRJ, no COLUNI/UFF a ausência da Dança como área artística vai de encontro com as orientações dos marcos curriculares oficiais que a indicam como um fazer pertencente à Arte e, a Educação Física, como componente curricular distinto.

Nesse cenário, pode-se colocar em questão vários elementos constituintes da área Arte, Corpo e Cultura no COLUNI/UFF: Como os/as docentes de outras áreas da Arte elaboram o estudo da Dança sem formação profissional para tal? Como garantir que o estudo da Dança conduzido por profissionais sem formação específica não se dá de forma apenas instrumental, atrelado às premissas do senso comum, na investigação das distintas manifestações, inclusive daquelas da cultura popular? Como a Dança relaciona-se com a Educação Física uma vez que, nessa escola, a segunda insere-se na mesma área de conhecimento das outras Artes que legalmente é destinada à primeira?

Já no CEPAE/UFG; CODAP/UFS; EEBAS/UFPB, há um reconhecimento por parte da equipe escolar acerca do desenvolvimento da Dança apenas na Educação Física. Entretanto, independentemente da existência desse reconhecimento, o que se critica é a substituição do trabalho com Dança enquanto área de conhecimento por uma compreensão desta exclusivamente como conteúdo alocado na Educação Física, de modo apartado ou não das outras áreas artísticas.

Ou seja, há uma significativa diferença entre o estudo da Dança na Arte – evidenciando a natureza complexa dessa área de conhecimento – e o estudo da Dança na Educação Física – abordando-a como conteúdo tal qual outros como jogos, ginástica, esportes, práticas de aventura etc. Importa dizer que esta tese reconhece a presença da Dança em diferentes espaços escolares por ela ser manifestação humana que constitui o sujeito em suas diferentes faces. Contudo, a possibilidade de ela fazer parte de diferentes atividades não é suficiente para substituir o estudo da área necessário à formação escolar na Educação Básica, o qual é destinado à Dança enquanto área artística ministrada por professores/as com formação específica.

É fato que a organização do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não favorece a distinção entre a Dança na Arte e na Educação Física, haja vista que em ambos os componentes ela é nomeada como unidade temática. A ausência de um esclarecimento pormenorizado acerca da diferença entre os campos foi criticada desde a elaboração do

documento por especialistas da área, prevendo uma possível ambiguidade e indefinição quanto à atuação profissional com Dança na Educação Básica (ALLEMAND, 2023b).

Entretanto, ao avaliarmos as subdivisões de objetos de conhecimento e habilidades para ambas as unidades nesses dois componentes pode verificar-se a diferença de enfoque. No componente Arte a área objetiva a produção de conhecimento com o corpo a partir do viés artístico, enquanto na Educação Física o documento aponta em direção a um fazer tecnicista, especialmente na escolha dos objetos de conhecimento voltados a técnicas de Dança específicas.

Embora a distinção entre os dois campos na BNCC seja deficitária, o acúmulo de pesquisas e de produção de conhecimento na Dança explicitam sua perspectiva enquanto dimensão artística que convoca diferentes abordagens ao estudo do corpo, dos movimentos e da estética, ultrapassando a perspectiva conteudista, por isso seu estudo não se finda no campo da Educação Física.

Ademais, é preciso considerar as diferenças formativas que afastam os dois componentes. A formação superior em Dança está consolidada no Brasil, tendo seu primeiro curso aberto em 1956 na Universidade Federal da Bahia. Segundo a professora Doutora Rita Aquino (2021, p. 9):

considerando os cursos em atividade, cujas informações estão disponíveis nas páginas das suas Instituições de Ensino Superior, confirmamos a existência de cinquenta (50) cursos no país, sendo trinta e cinco (35) Licenciaturas, quatorze (14) Bacharelados e um (1) curso de Teoria da Dança.

A profusão de cursos de Graduação em Dança é um reflexo do avanço acadêmico da área na Educação, sendo campo de conhecimento dotado de complexidade específica. Portanto, na Educação Básica a área precisa ocupar o espaço que lhe é não só de direito, como de expertise, de competência, por isso a crítica à substituição da Dança como área de conhecimento artística pela Dança enquanto conteúdo da Educação Física.

Tal denúncia identifica um cenário nacional repleto de entraves para o reconhecimento da Dança como campo de produção de saberes imprescindíveis à formação escolar, o que justifica a necessidade de desenvolvimento de pesquisas como esta que se apresenta, refletindo sobre a contribuição da Dança ao currículo regular da Educação Básica, em especial à Proposta Curricular de Arte do COLUN/UFMA.

Ainda que com todas as dificuldades que se apresentam na luta pela valorização da área, muito já se avançou neste campo, especialmente a partir de 2014, quando a Dança começa a adentrar os CAP, ocupando a cena do campo artístico.

Além da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é sabido que as Universidades Federais que desenvolvem a Dança de maneira regular nas matrizes curriculares de seus Colégios de Aplicação são as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Uberlândia (UFU), Rio Grande do Sul (UFRGS), Pernambuco (UFPE), Pará (UFPA), Roraima (UFRR) e Juiz de Fora (UFJF). Todos os CAP vinculados às oito (8) Universidades supracitadas desenvolvem as quatro áreas artísticas, à exceção do CAP/UFJF e do CAP/UFRR que não trabalham com o Teatro²².

Cada uma dessas instituições que oferta a Dança no currículo propõe uma disposição particular para a área, bem como uma relação específica com os outros componentes da Arte. Sobre a inserção da Dança nessas instituições, os/as docentes dos CAP da UFRGS, UFPE, UFMG e UFU publicaram em conjunto um artigo que aborda as experiências em Dança nessas quatro escolas (ALLEMAND *et al.*, 2021). Algumas das informações apresentadas na publicação são pormenorizadas nesta seção.

O Artigo é intitulado *A inserção da dança no currículo dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios* e enfatiza as particularidades de cada escola em diálogo com temas importantes a esses contextos. A exemplo, o trabalho aborda os avanços na consolidação da Dança como área autônoma, os entraves em relação à polivalência na Arte e o diálogo da área com a Educação Física em cada instituição (ALLEMAND *et al.*, 2021).

Tal publicação assim como outras (ALLEMAND, 2023b) que tratam sobre a Dança nos Colégios de Aplicação²³, é um reflexo da ampliação do espaço de atuação da área nessas instituições, este que tem sido conquistado a partir da reivindicação histórica dos/as profissionais da Dança.

²² O CAP/UFRR encontra-se com código de vaga aprovado para a área de conhecimento Teatro, aguardando os trâmites logísticos de elaboração e publicação do edital de concurso público.

²³ A tese de Doutorado da docente Débora Allemand (CAP/UFRGS), intitulada *Dança como componente curricular na Educação Básica: um percurso no Colégio de Aplicação da UFRGS* (ALLEMAND, 2023b), analisa especificamente o processo de inserção da Dança como componente autônomo no Colégio de Aplicação da UFRGS a partir do seu ingresso da docente no quadro de professores/as, sendo a primeira professora Licenciada em Dança da instituição. Além dessa publicação, os/as professores/as dos Colégios de Aplicação apresentam importantes trabalhos para o campo, desdobrando as experiências em Dança nos CAP na elaboração de pesquisas acadêmicas e produções científicas, como pode-se observar no Currículo Lattes desses/as profissionais.

Então, analisando os contextos dos outros CAp que desenvolvem a Dança, verificou-se que cada uma dessas conjunturas escolares lida à sua maneira com elementos como: a disposição curricular; a interdisciplinaridade; a divisão de carga horária; a BNCC.

O estudo desses elementos também é matéria de investigação na formulação curricular da PC de Arte do Colégio Universitário (COLUN) da UFMA, o que justifica o exame de contextos similares ao do COLUN, especificamente pela presença na Dança. Conforme mencionado na introdução e recordado ao longo das seções, o recorte desta tese localiza-se exclusivamente na realidade do COLUN/UFMA. Entretanto, a análise de cenários semelhantes contribui para o desenvolvimento da pesquisa por apresentar como outros espaços lidam com questões que impactam o Colégio Universitário, as quais requerem criticidade para a fundamentação das decisões substanciais em uma formulação de currículo.

Para a coleta dos dados necessários, realizei entrevistas semiestruturadas na plataforma *Googlemeet* com os/as docentes²⁴ de Dança de cada uma dessas Escolas de Aplicação. Assim, apresentarei em paralelo as informações coletadas nas sete entrevistas²⁵, comparando tais contextos com a conjuntura do Colégio Universitário da UFMA, na tentativa de identificar informações importantes que possam influenciar, pelo exercício de percepção das aproximações e distanciamentos, o processo de elaboração da PC de Arte.

Verifiquei que tanto a quantidade de docentes por área artística como o ano de ingresso da Dança em cada instituição influenciam bastante o desenvolvimento da Arte nessas escolas, principalmente em diálogo com as etapas de ensino ofertadas por cada instituição. A combinação desses dados foi organizada no Quadro 3:

²⁴ São eles/as: CAp/UFRGS – prof^a. Dra. Débora Allemand; CAp/UFPE – prof^a. Me. Larissa Bonfim; CP/UFMG – prof^a. Me. Marlaine Roriz; ESEBA/UFU – prof. Dr. Daniel Costa e prof^a. Patrícia Árabe; EA/UFPA – prof. Esp. Rubem Meireles Júnior; CAp/UFRR – prof^a. Dr^a. Verônica Pimenta; João XXIII/UFJF – prof^a. Dr^a. Mayara Alvim e prof^a. Agda Alvim. Todos/as os/as docentes mencionados/as são efetivos/as nas instituições, à exceção da docente Agda Alvim. Ao longo das entrevistas, a professora Mayara indicou sua impossibilidade de responder às questões apresentadas considerando seu curto período de atuação no CAp, já que pouco tempo depois de sua efetivação a docente entrou de licença para qualificação, sendo substituída pela docente Agda Alvim, a qual seria a profissional apta a responder às questões de maneira atual e eficaz, dada sua atuação no João XXIII/UFJF na ocasião da realização das entrevistas.

²⁵ Além dos/as sete docentes de Dança, fez-se necessário o contato com outros/as docentes em algumas das instituições, a fim de complementar informações. Assim, também foram consultados/as o professor de Artes Visuais do João XXIII/UFJF, prof. Me. Frederico Crochet, a professora de Educação Física da EA/UFPA, prof^a. Me. Luciana Magalhães Paiva, e a professora de Teatro da mesma instituição, prof^a. Dr^a. Iracy da Costa.

Quadro 3 – Etapas de ensino e docentes de Arte dos CAp que desenvolvem a Dança na matriz curricular²⁶

CAp/UF que oferta Dança regularmente na Matriz Curricular	Etapas de ensino da Educação Básica				Quantidade de docentes efetivos/as						Ano de ingresso da Dança
	EI	EF 1	EF 2	EM	DA	TE	MU	AV	AI	AUDV	
JOÃO XXIII/UFJF		✓	✓	✓	1		3	4			2021
COLUN/UFMA		✓	✓	✓	1	1	2	2			2022
CP/UFMG		✓	✓		1	1	2	2	1	1	2014
E/A/UFPA	✓	✓	✓	✓	1	2	3	6			2016
CAp/UFPE			✓	✓	1	2	3	3			2019
CAp/UFRGS		✓	✓	✓	1	6	7	6			2019
CAp/UFRR		✓	✓	✓	1		1	2			2022
ESEBA/UFU	✓	✓	✓		2	1	1	2			2016

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Observaremos mais adiante, quando da análise da estrutura curricular de cada CAp, que a combinação dos dados apresentados no Quadro 3 – etapas de ensino, quantidade de docentes por área artística e ano de ingresso da Dança – reflete na escolha acerca do arranjo de currículo em cada instituição. As escolas que possuem um maior número de docentes de Arte têm a oportunidade de diversificar a presença da prática artística em mais espaços escolares, não só na matriz curricular regular, como também em componentes optativos, projetos, eventos, grupos específicos, entre outras iniciativas.

Então, pode-se traçar um paralelo entre a quantidade de docentes por área artística e o aparecimento de cada uma delas nas séries escolares. O CAp/UFRGS, por exemplo, embora conte apenas com uma professora de Dança, possui um número bem expressivo de professores/as das outras Artes, o que facilita a distribuição dessas ao longo de toda a trajetória escolar, respeitando o limite máximo de carga horária de cada docente.

Esse panorama é bem nítido nos anos finais do Ensino Fundamental desse CAp, como veremos mais adiante, já que ele desenvolve nesta etapa de forma obrigatória o estudo da Música, do Teatro e das Artes Visuais em todas as séries, ponderando que somados/as, os/as profissionais dessas áreas totalizam 19 professores/as. Assim, verifica-se que quanto menor é o número de docentes de Arte, maior é a preocupação desses/as profissionais sobre como a organização da Arte se dará na instituição, já que a variedade de opções diminui.

²⁶ Para fins de comparação, repete-se Quadro 3 os dados apresentados no Quadro 1 quanto às etapas da Educação Básica ofertadas em cada CAp. Portanto, repetem-se as siglas utilizadas na tabela mencionada (CAp; UF; EI; EF 1; EF 2; EM; AV; DA; UM; TE) e acrescentam-se as siglas AI – Artes Integradas e AUDV – Audiovisual. Essas siglas serão utilizadas em outras tabelas ainda nesta seção.

Há uma crescente nessa preocupação que é inversamente proporcional ao número de docentes de Arte em cada CAP. Ou seja, quanto menor o número de docentes, maior é a escassez de possibilidades de organização curricular. Nesse sentido, o número de docentes de Arte vai diminuindo no comparativo entre as Escolas e aumentando a atenção às condições curriculares, principalmente se analisarmos os CAP na seguinte ordem: CAP/UFRGS, EA/UFPA, CAP/UFPE, CP/UFMG, JOÃO XXIII/UFJF, COLUN/UFMA, ESEBA/UFU, CAP/UFRR.

Em todas as instituições que oferecem a Dança regularmente na matriz curricular, ela é uma das áreas artísticas que possui o menor número de docentes, apenas um/a em cada, à exceção da ESEBA/UFU. É importante dizer que a ESEBA só passou a ter dois docentes de Dança em meados de 2024, pois de 2016 até 2022 a escola contava apenas com um docente, o professor Daniel. Em 2022 o docente assume cargo público em outra instituição, o que acarreta a realização de novo concurso público para professor/a de Dança na ESEBA/UFU, culminando na nomeação da docente Patrícia Árabe. Já em 2024 o professor Daniel solicita sua recondução ao cargo anteriormente ocupado, tendo a escola, atualmente, dois docentes de Dança.

Isto posto, embora a presença de ambos os/as docentes na ESEBA/UFU esteja firmada nesta tese e considerada nas análises quantitativas, na observação de outros elementos como a seleção de estratégias metodológicas e as iniciativas de Dança em outros espaços do currículo, considera-se a atuação de um/a único/a docente por vez, já que até 2024 havia somente um/a professor/a de Dança (primeiro o professor Daniel, depois a professora Patrícia). Desse modo, até a finalização desta tese não temos dados suficientes sobre a atuação efetiva e simultânea dos/as dois docentes na instituição.

Assim, ainda que o número total de professores/as de Arte varie nos Colégios de Aplicação, se considerarmos apenas a Dança, as instituições apresentam desafios similares nas escolhas curriculares. Avalia-se que esses desafios aumentam quanto mais etapas escolares forem ofertadas por cada instituição, haja vista que quanto maior é a variedade dessas etapas, maior é o número de séries que não vivenciará a Dança, já que o/a único/a docente da área terá de atuar em alguns anos escolares em detrimento de outros.

A quantidade de turmas por série também é um fator decisivo para que se possa variar a presença da Dança no currículo dessas instituições. O CAP/UFRR, por exemplo, possui uma turma por série até o 5º ano e duas turmas por série do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Menos turmas em cada ano permite a contemplação de mais anos escolares com Dança.

Já a EA/UFPA possui três turmas por série do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e cinco turmas por série do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio²⁷. Essa quantidade expressiva de turmas demanda escolhas sobre em quais séries e turmas a Dança deve estar presente, deixando muitos anos escolares de fora dessa escolha, dada a disparidade entre a o volume significativo de turmas e a existência de apenas um docente de Dança.

Isto posto, o cenário da Dança só é mais bem desenvolvido do que outra Arte em três das oito instituições nas quais ela está presente, haja vista que nos CAp da UFJF e da UFRR não há docentes formados/as em Teatro e na ESEBA/UFU há somente um, em contrapartida de dois docentes de Dança. Contudo, se analisarmos as outras cinco instituições, o panorama do Teatro é melhor ou igual ao da Dança em todas elas, no quesito quantidade de docentes.

Já as Artes Visuais e a Música apresentam um número maior de profissionais em todas as Escolas, à exceção do CAp/UFRR e da ESEBA/UFU que possuem um único docente de Música, embora o número de professores/as de Artes Visuais seja maior no CAp/UFRR e igual à quantidade de docentes de Dança na ESEBA/UFU²⁸. Esse dado vai ao encontro da história da Arte-Educação no Brasil, que aponta para uma significativa predominância dessas duas áreas na legislação educacional²⁹ e no cotidiano das escolas.

É fato que esse cenário vem sendo alterado, embora ainda muito recentemente, pelo ingresso da Dança nos CAp, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.278 de 2016, que destaca nominalmente presença da Música, do Teatro, da Dança e das Artes Visuais no componente Arte da Educação Básica. Essa alteração é uma prova de que as conquistas legislativas, mesmo a passos lentos, com rara fiscalização, e ainda em poucas Redes de Educação, promovem resultados positivos no chão da escola.

Assim, salvo na UFMG, UFU e UFPA, que a Dança já possui um tempo considerável de permanência nas instituições (nove anos na primeira e sete nas duas últimas), a inclusão dessa área nos CAp ocorreu principalmente nos últimos cinco anos, tendo sido o CAp/UFRR a última

²⁷ Na mudança de ano pode-se alterar a quantidade de turmas por série na EA/UFPA, contudo, essa variação é pequena, podendo ser de uma turma a mais ou a menos.

²⁸ Segundo o professor Daniel, a intenção da ESEBA/UFU era ter apenas um/a profissional de cada área artística, entretanto, durante o concurso de Artes Visuais ocorreu a judicialização do processo por uma das candidatas que ao final ingressou na instituição, culminando na efetivação de duas docentes dessa área.

²⁹ A exemplo, destaco a Lei nº 11.769/2008 que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, publicada 8 anos antes da Lei nº 3.278/2016 que identifica, nominalmente, além da Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro como integrantes do componente Arte, substituindo a lei anteriormente citada. Ademais, as Artes Visuais são visibilizadas no universo escolar desde a publicação da Lei nº 4.024 de 1961, sendo primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa legislação, as Artes Visuais são abrangidas como iniciação artística em Técnicas de Artes Aplicadas (BRASIL, 1961), de modo que a presença da área na Educação Básica foi apenas sendo aprimorada ao longo do tempo.

escola, dentre essas oito, a incluir a Dança³⁰. É fato que o tempo de atuação nas instituições não tem uma influência direta na quantidade de docentes, já que o Centro Pedagógico (CP) da UFMG, por exemplo, possui apenas uma professora de Dança, mesmo sendo o CAp com mais tempo de desenvolvimento dessa área.

Todavia, o período de atuação da área na Escola influencia no desdobramento de uma série de questões. Quanto mais tempo a Dança possui em uma instituição, maior é o número de estudantes que já tiveram a oportunidade de experimentá-la, o que acentua a cultura de diálogo da Escola para com essa Arte. Pressupõe-se que quanto maior é esse tempo, mais oportunidades existem ou já existiram internamente para a Dança se fazer presente na instituição por meio de apresentações, eventos, parcerias interdisciplinares, oficinas, vivências de distintas naturezas, tudo isso liderado por um/a profissional com formação na área.

A exemplo, elucidaremos ao longo desta seção várias iniciativas consolidadas no CP/UFMG - instituição cuja atuação da Dança é mais antiga – tais como o Colóquio Confluir, o Programa Encontros com Arte, o Grupo de Trabalho Diferenciado, a Mostra de Dança, entre outras atividades.

Portanto, ainda que o número de docentes de Dança seja igual ou similar em todas as instituições, o ano de ingresso da área em cada CAp traz consigo estimativas acopladas acerca do quantitativo de oportunidades de vivência dela, oportunizadas profissionais Licenciados/as em Dança.

Anteriormente mencionamos o caso específico da Escola de Aplicação da UFPA que tem a Dança como área ministrada por um profissional graduado em Educação Física. O professor Rubem Meireles Júnior, ministrante da área, concursou-se em Dança na Universidade a princípio para ser lotado na Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA)³¹, no período em que a Escola formava seu corpo docente. À época, a maior parte dos/as docentes de Dança de Belém e do Pará eram graduados/as em Educação Física, dada a inexistência de um Curso Superior em Dança no Estado, o qual só iniciou seus trabalhos em 2008, com a abertura da primeira turma de Licenciatura em Dança na UFPA.

³⁰ Embora o desenvolvimento da Dança no COLUN/UFMA e no CAp/UFRR tenha iniciado no mesmo ano, no COLUN/UFMA os trabalhos começaram no mês de janeiro, já no CAp/UFRR, no mês de agosto.

³¹ “A Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA) foi criada em 1963 devido ao empenho do grupo Norte Teatro Escola, coordenado pela professora Maria Sylvia Nunes e pelo professor Benedito Nunes. Atualmente, a ETDUFPA atua no âmbito da Educação Profissional como Escola Técnica vinculada à UFPA contribuindo para o cumprimento do papel socioeducacional da universidade na abrangência artística, atendendo não só à demanda do mundo do trabalho, mas oportunizando o acesso a uma educação estética especializada e maior capacidade de estabelecer relações entre as diversas formas de expressões artísticas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2024).

Por motivos pessoais, nos seus primeiros anos de carreira o professor solicitou sua remoção³² da ETDUFPA para a Escola de Aplicação, optando por atuar na Educação Básica como docente de Educação Física, dada sua formação inicial. Após anos como professor nessa área, desenvolvendo em paralelo sua atuação artístico-docente na Dança e ponderando a necessidade legal de inserção formal da Dança na escola por meio do componente Arte, o docente requereu sua transferência do corpo docente de Educação Física para o núcleo artístico da EA/UFPA, afastando-se do primeiro e assumindo em 2016 as aulas de Dança no componente Arte, o qual já contava com a presença das outras áreas artísticas.

Nesse cenário, em que pese o/a docente não ser graduado em Dança, o professor utiliza seu espaço político nessa área para defender junto à escola que o estudo da Dança na Educação Básica seja conduzido por profissionais com formação específica na área, especialmente em Licenciatura em Dança.

Tal postura contrasta com a perspectiva educacional geralmente presente no discurso dos/as profissionais licenciados em Educação Física, que questionam a necessidade do/a docente graduado/a em Dança na escola, negligenciando tanto a compreensão da linguagem³³ como área de conhecimento específica como os marcos legais que regulamentam a presença da Dança no campo artístico da Educação Básica.

Na análise do panorama da Dança nos Colégios de Aplicação, mencionamos esse tensionamento entre a Dança e a Educação Física, apontando as distinções quanto à perspectiva de cada uma das áreas para com o corpo em movimento. Salientamos também a necessidade de vigilância acerca do cumprimento das normativas legais que fundamentam a atuação da Dança na Educação Básica, uma vez que em muitas instituições ainda vigora o estudo exclusivo da Dança no componente Educação Física e a ausência da área no campo da Arte.

O tensionamento entre a Dança e a Educação Física também aparece nos CAP em que a Dança se faz presente como área artística, seja compondo um componente apartado, seja integrando o componente Arte. A exemplo, o professor Daniel (ESEBA/UFU) comenta sobre as tentativas de estabelecer um diálogo entre a Dança e a Educação Física na sua escola:

³² Segundo o Artigo 36º da Lei nº 8.112, “Remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede” (BRASIL, 1990).

³³ Conforme veremos ao longo desta tese, utiliza-se as expressões “área de conhecimento”, “área artística” “área” ou “Arte” para se referir à Dança, ao Teatro, à Música e às Artes Visuais, em detrimento da expressão “linguagem”. Tal escolha será justificada mais adiante, na seção 5.1. Todavia, reconheço a existência do termo supracitado em relação às Artes, embora não o utilize. A expressão “linguagem” é adotada em muitos espaços, a exemplo dos Colégios de Aplicação que ofertam a Arte, incluindo o próprio COLUN, bem como alguns documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular.

Eu tinha uma vontade de dialogar com a área e aí esse diálogo acontecia quase que paralelo, a área de Arte não referendava muito a parceria. Eu entendia que havia uma possibilidade de abordagem de dança, que por mais que não fosse a abordagem da Arte, ainda era uma abordagem sobre o corpo, e aí nesse sentido eu valorizava o trabalho da educação física [...]. Há uma dificuldade do entendimento deles né, de entender a linguagem da arte, eu vejo que é mais difícil essa compreensão sensível do que a arte está provocando com a linguagem né, mas tinha a boa vontade de estar sempre em diálogo e com alguns professores também, aí tinha as parcerias exatas, as vezes com alguns de fato não havia diálogo comum não (COSTA, 2023).

Assim como o/a docente, por diversas vezes houve relatos dos/as outros/as professores/as entrevistados/as acerca da relação geralmente conflituosa com a Educação Física. A exemplo, a professora Débora Allemand (2023) elucida o diálogo com essa área como sendo a maior dificuldade enfrentada no desenvolvimento da Dança no CAp/UFRGS, haja vista que, embora as áreas artísticas sejam componentes específicos, o departamento³⁴ que as reúne também abrange a Educação Física.

Tal situação provocou diversos questionamentos por parte dos/as profissionais de Educação Física sobre onde e como a professora Débora deveria atuar, questões que incidiam, inclusive, sobre o plano de trabalho da docente, conforme ela relata:

Houve grande discussão na reunião do DEM em que estava colocada em pauta a aprovação do meu plano de trabalho. Colegas da área de Educação Física, principalmente, fizeram diversas sugestões de alteração no plano, com o objetivo de que o ensino de dança ministrado por mim ocorresse de forma diferente da que havia sido proposta. Muitas das sugestões tinham ideais contrários aos que estávamos propondo como área, compreendendo a dança como um componente curricular autônomo no viés do ensino de Arte. E, ainda na mesma reunião, algumas pessoas sugeriram que fosse realizado um projeto de Extensão de dança na escola, alegando que existia uma demanda na comunidade, culminando em alguns votos contrários à aprovação do plano (ALLEMAND, 2023b, p. 65).

Nesse contexto, foram necessários alguns esclarecimentos por parte da professora Débora e dos/as colegas dos outros componentes artísticos a fim de elucidar a natureza do trabalho da área de conhecimento Dança, especialmente na Educação Básica, apartando-a da perspectiva tecnicista presente no senso comum utilizado muitas vezes pela Educação Física, conforme mencionamos anteriormente.

Em análise aos dois depoimentos e com a ciência de que os marcos legais não favorecem uma aproximação entre a Dança e a Educação Física, observo que ainda assim essa diferença pode não ser mutuamente excludente. É bem verdade que o papel duplo ocupado pela Dança na Arte e na Educação Física dificulta o avanço da Dança na conquista por seu espaço legal e

³⁴ O departamento é intitulado Departamento de Expressão e Movimento (DEM), abrangendo Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Educação Física.

profissional na Arte. Entretanto, a realidade atual imposta pela BNCC demanda dos/as profissionais da Dança a criação de estratégias para lidar com a situação ao mesmo tempo em que lutamos para defender a permanência e o avanço da Dança como campo artístico.

Isto posto, esta tese examina a aproximação entre as áreas como uma alternativa possível. Na verdade, essa aproximação torna-se possível muito mais pela postura crítica conjunta dos/as docentes de Dança e Educação Física, que reconhecem e respeitam o cenário de atuação e formação de cada área de conhecimento, do que propriamente pelo texto insuficiente da BNCC. Nesse cenário,

consideramos que o fato de a dança estar presente como conteúdo na Educação Física não exclui a possibilidade de ela se constituir como uma área artística, bem como o contrário também é válido, ou seja, a dança ser um componente curricular autônomo não exclui a possibilidade de ela ser desenvolvida como conteúdo de outra área (ALLEMAND *et al.*, 2021, p. 14).

O depoimento do professor Daniel, elucidado anteriormente, nos permite refletir sobre as possibilidades dessa interação, uma vez que ambas as áreas estão presentes nos CAPs e tem o corpo como ponto de encontro, sendo possível o reconhecimento da abordagem das duas áreas sobre o movimento humano. Desse modo, as parcerias com professores de Educação Física sensíveis a esse diálogo favorecem a aproximação entre as áreas, como é o caso da ESEBA/UFU, diferentemente do que ocorre no CAP/UFRGS.

Assim, argumenta-se sobre a pertinente análise de cada contexto no que tange aos tensionamentos entre a Dança e a Educação Física. Em escolas onde o espaço da Dança encontra entraves em sua consolidação no currículo faz-se necessária a contestação contundente da Arte e da Dança acerca da permanência da área. Entretanto, nas instituições em que as particularidades da Dança e da Educação Física já são reconhecidas como campo distintos, esse entreve pode abrir espaço ao diálogo.

É o caso da EA/UFPA que, afirmando a interação entre as duas áreas, apresenta uma postura interessante por parte da docente de Educação Física, Luciana Magalhães:

Meu objetivo é fazer esse encontro, eu tenho esse objetivo, porque eu vejo que existe muita tensão ainda e que eu acho que a gente precisa conhecer o lugar de cada um, respeitar e juntar forças, porque é só assim que a gente traz ainda mais a dança para a escola. Se hoje tu me perguntas qual é o teu maior sonho, é isso: é trazer a dança para a escola no contexto da dança enquanto linguagem e disciplina presente nos currículos e no contexto da dança enquanto conteúdo, uma unidade lá na educação física. Aí se tu me perguntas, mas porque tu fazes esse movimento na educação física? Porque a educação física já teve uma virada epistemológica, então ela também precisa ter esse outro olhar. [...] Então é um movimento que a gente faz de algo que eu sei que é uma

área de conhecimento, mas que aqui a gente traz como uma prática corporal (PAIVA, 2024).

Pode-se perceber que na EA/UFPA há o reconhecimento por parte da Educação Física sobre o espaço de atuação da Dança como área artística, o que facilita essas aproximações. No COLUN, assim como na EA/UFPA, a relação entre as áreas também se coloca mais como diálogo do que como entrave, visto que no Colégio Universitário da UFMA não há uma demanda da Educação Física para uma suposta exclusividade no desenvolvimento da Dança. O estudo da área na Arte é inclusive incentivado pelas docentes, que contribuíram favoravelmente para a conquista do código de vaga de Dança na instituição.

Nos CAp que buscam distanciar-se do tensionamento entre as áreas estabelecendo diálogos, ainda que pontuais, como a ESEBA/UFU, a EA/UFPA e o COLUN, fica evidente, tal como mencionado pelo professor Daniel, que o estudo do corpo é o elemento de conexão dos dois componentes, sendo também um dos aspectos que influenciam na elaboração curricular de Arte no COLUN³⁵. Então, como podemos utilizar essa conexão a nosso favor a fim de potencializar a formação discente, reconhecendo a existência de outras concepções de corpo que podem não se afinar aos princípios artísticos?

A ideia aqui é constatar a presença de outras perspectivas de estudo do corpo, especialmente na Educação Física, mantendo-se o compromisso com o viés artístico e formativo da Dança na Arte. Pautar esse debate sobre o corpo com o corpo docente da escola pode ser um caminho.

Argumenta-se que a Educação Física pode nos ajudar a desenvolver estratégias de combate a desafios que atingem ambas as áreas, a exemplo da resistência às vivências corporais que os/as discentes apresentam de forma mais acentuada à medida que vão se aproximando da adolescência. Por outro lado, a depender da abordagem da Educação Física, essa resistência pode ser acentuada, daí a importância de esse debate sobre o corpo acontecer entre os/as professores/as dos dois componentes, sendo fundamentado criticamente, elucidando a virada epistemológica enfatizada pela professora Luciana Magalhães Paiva.

Segundo a professora Marlaina a resistência às experimentações corporais é um dos desafios do CP/UFMG. A docente observa esse entrave ganhando cada vez mais espaço na escola, afastando a disponibilidade corporal geralmente mais acentuada nas fases infantis.

³⁵ Na análise de realidade elaborada aos/as estudantes do COLUN/UFMA via questionário, os/as discentes mencionaram a influência de vários elementos corporais na participação deles/as nas aulas de Dança, conforme detalharemos na seção 4.1, o que denota a importância do estudo dessa temática para a área de Dança e, consequentemente, para a elaboração da Proposta Curricular de Arte da escola.

Como poderíamos, então, utilizar a relação com a Educação Física a favor do combate a essa resistência que por vezes também atinge a área?

Ademais, por que não utilizar esse diálogo para ampliar as possibilidades do corpo e do movimento nos CAp, sabendo que o reduzido espaço da Dança nessas instituições é, tal como indica a professora Larissa (CAp/UFPE), um elemento desafiador no trabalho de corpo? Como essa proximidade com a Educação Física poderia facilitar a ampliação do espaço da Dança e da Arte na escola?

Pode-se dizer que mesmo em um cenário de conflito entre as áreas, presente na maioria dos CAp, a Dança vem conquistando seu espaço na Educação Básica, de modo que nos últimos seis anos, cinco CAp passaram a incluir a Dança como área artística em sua matriz curricular, passando de três CAp que desenvolviam a área até 2018, para oito Escolas em 2024, conforme indica o Quadro 3.

No contexto da EA/UFPA, como reflexo do trabalho de conscientização sobre a Dança na Escola e com o apoio dos/as docentes/as da Arte e da Educação Física, a instituição realizou em 2023 um Processo Seletivo Simplificado (PSS) para contratação de professor/a substituto/a de Dança, exigindo a titulação de Licenciado/a em Dança. Ademais, a previsão é que, findado o período de contratação estipulado no PSS, ocorra a realização de Concurso Público para provimento de vaga para docente efetivo/a de Dança na escola.

À exceção da EA/UFPA, vale reiterar que nos outros CAp todos/as os/as profissionais atuantes na Arte são licenciados/as nas respectivas áreas. Acerca do quantitativo de docentes de Arte e Dança, o CP/UFMG é o único CAp que desenvolve, além das quatro áreas artísticas nominadas na Lei nº 13.278/2016, o Audiovisual e as Artes Integradas como áreas também específicas e autônomas no componente.

A docente de Audiovisual possui Licenciatura em Cinema/Audiovisual, estando capacitada a ministrar atividades pedagógicas na área. Já o professor de Artes Integradas possui formação em pedagogia e já atuava na instituição antes de sua vinculação ao Núcleo de Artes, apresentando um histórico similar ao do professor Rubem na EA/UFPA. Segundo a professora Marlaina Roriz, a filiação do docente ao componente Arte teve relação com a publicação da BNCC e a pertinência das Artes Integradas no documento³⁶. Além disso, o profissional passou a integrar o Núcleo em virtude de sua pesquisa de Doutorado ter temática afinada ao contexto

³⁶ De acordo com a BNCC, o componente Arte para o Ensino Fundamental se divide em cinco unidades temáticas: Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Integradas. Para cada unidade temática, em cada uma das duas partes desta etapa escolar (anos iniciais e anos finais), são desenvolvidos objetos de conhecimento e habilidades específicas.

musical de artistas negros/as de Belo Horizonte, e pelo docente desenvolver, há anos, um trabalho significativo na escola fundamentado na Arte, abordando especialmente a história da arte negra.

Sobre as etapas da Educação Básica ofertadas em cada CAp, aquele que possui uma realidade mais próxima ao contexto do COLUN é o CAp/UFPE, por ofertar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Outras instituições também apresentam cenários aproximados ao do COLUN, como as Escolas de Aplicação da UFRGS, UFRR e UFJF que desenvolvem apenas o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio. Importa dizer que embora o COLUN oferte os anos iniciais do Ensino Fundamental, ele dispõe apenas da última série (5º ano) desta etapa.

Destarte, ponderando o recorte desta tese que foca na contribuição da Dança para a elaboração curricular de Arte ao Ensino Fundamental, o COLUN se aproxima de forma mais íntima do CP/UFMG e da ESEBA/UFU, já que as duas instituições: ofertam o Ensino Fundamental; organizam as áreas artísticas em um só componente; e possuem uma quantidade de docentes, para cada área artística, similar à existente no Colégio Universitário da UFMA. Os CAp da UFRR, UFJF e UFPA também se aproximam do COLUN de acordo com os dois primeiros critérios, mas distanciam-se em relação à quantidade de docentes por área da Arte.

Além dos dados apresentados, um aspecto que influencia bastante na estruturação do currículo de Arte das instituições é a forma como cada área é concebida no panorama artístico mais amplo da escola. Em quase todos os CAp as áreas artísticas estão agrupadas em um único componente que é a Arte. A exceção são os CAp da UFPE e da UFRGS, nos quais cada área é considerada um componente distinto, portanto não há o componente Arte, mas sim as disciplinas Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

Embora os modos de compreensão da Arte sejam distintos para cada uma das duas situações, não há, em ambos os casos, qualquer apoio ou pressão institucional para adoção da polivalência³⁷. Nas Escolas de Aplicação que possuem o componente Arte, como o COLUN, cada professor/a ministra aulas da sua área de formação na ocasião da aula de Arte, desdobrando o componente ao longo do Ensino Fundamental na vivência das quatro – ou seis, no caso do CP/UFMG – áreas artísticas. Já no CAp/UFRGS e no CAp/UFPE, essa autonomia também

³⁷ Vale dizer que a não exigência pela abordagem polivalente é uma realidade das escolas supracitadas, reconhecendo que em muitas instituições de Educação Básica das Redes Municipais e Estaduais os/as professores/as são estimulados/as a adotar tal prática, ainda que possuam formação em apenas uma das áreas artísticas.

existe, mas é inserida na matriz curricular de modo distinto, em virtude da ausência de utilização do termo Arte.

Entretanto, Allemand *et al.* (2021) nos alertam para a necessidade de vigilância quanto à existência da polivalência. À primeira vista, ela pode parecer distante dos contextos dos Colégios de Aplicação que possuem professores/as licenciados/as nas áreas artísticas, fato que não é realidade em todos dos CAP, conforme verificamos anteriormente. Nesse sentido, os/as autores indicam que:

ainda é necessário considerar que a problemática da polivalência permanece nesses espaços, mesmo que veladamente, quando o debate é a inserção curricular e a incerteza trazida acerca da oferta dessa área de conhecimento: ora autônoma, ora linguagem integrante do componente curricular Arte. Essa condição flutuante se exemplifica na diferença de ofertas dos [...] colégios que compõem este estudo (ALLEMAND *et al.*, 2021, p. 11).

Para efeitos práticos, acredito que a principal diferença entre as instituições que apartam as áreas artísticas em componentes distintos e aquelas que as reúnem na disciplina Arte está na carga horária destinada para o estudo das áreas específicas. Se consideramos quatro componentes apartados (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais), a carga horária de aula de uma disciplina será voltada apenas para o estudo de uma única área artística, enquanto no componente Arte a carga horária precisará ser dividida para se ofertar a vivência das quatro áreas ao longo do percurso escolar.

É nesse segundo cenário – o do componente Arte - que a polivalência velada citada pelos/as autores/as pode ganhar espaço, ponderando-se a possibilidade de qualquer área artística ocupar o espaço intitulado Arte. É fato que a presença das áreas artísticas liderada por um/a docente formado/a na área diminui a probabilidade de aparição da polivalência, mas não a exclui, haja vista que existem Escolas de Aplicação que possuem docentes formados em áreas artísticas e que ministram não só a sua área de formação como outras.

É o caso da professora de Arte do COLUNI/UFV, que é formada em Artes Cênicas (Teatro) e ministra a área de Artes Visuais mesmo sem formação, considerando-se, ela própria, uma docente polivalente, conforme indicado anteriormente. Deste modo, ainda que os sete CAP analisados não apresentem uma prática polivalente no cotidiano escolar, é nosso dever nos mantermos sempre atentos/as a existência desta, combatendo já os primeiros indícios que possam supor a sua presença.

Na comparação entre a Arte como componente único e as áreas como componentes apartados, cito a estrutura artística do CAP/UFPE inserida na segunda opção. A exemplo, no 6º

ano há a oferta 2h/aula de cada área artística por semana, portanto, os/as estudantes possuem, nesta série³⁸, 8h/aula de Arte semanalmente, somando-se 2h/aula de Dança, 2h/aula de Música, 2h/aula de Teatro e 2h/aula de Artes Visuais, uma realidade bem distante do contexto de muitas Escolas de Aplicação.

No COLUN, a divisão entre as áreas artísticas do 6º ao 9º ano é anual, tanto na PC de Arte como anteriormente a ela, de modo que cada série estuda uma única Arte por ano. No 6º ano, por exemplo, estuda-se Música. Nesse cenário, caso o COLUN trabalhasse com componentes apartados, seria possível que essa mesma série estudasse mais de uma área em um único ano, sem precisar alterar a carga horária de uma Arte para ofertar outra.

Assim, observo que embora a diferença entre as abordagens artísticas das Escolas de Aplicação não imponha necessariamente, em nenhum dos casos, uma prática polivalente, a escolha por um ou outro formato indica o modo de compreensão da Arte na instituição, apontando para determinada valorização política. Isto é, entende-se que a validação das áreas em componentes apartados admite um espaço maior para a Arte no currículo da escola, a qual aprofundará o estudo de cada uma delas tal como as outras disciplinas escolares. Nesse caso, empregar-se-ia um tempo mais ampliado para o desenvolvimento da Arte em comparação com o tempo destinado ao estudo de cada área artística quando agrupadas em um só componente.

Durante as discussões da PC de Arte do COLUN debatemos a opção de proceder com a separação das Artes em componentes apartados. Entretanto, acordamos que a decisão mais acertada para o momento atual seria continuarmos vinculados ao componente Arte principalmente por dois motivos. O primeiro é que a instituição não estava aberta ao aumento de carga horária que essa modificação iria querer, tampouco ao aumento de profissionais por área artística que essa alteração demandaria. Também não havia uma disposição à reestruturação do cronograma de aulas semanais que seria necessária inclusive em outras disciplinas, evitando choques e sobreposições de horários.

O segundo argumento é que avaliamos ser mais assertivo politicamente para a Arte no COLUN a manutenção do agrupamento das áreas específicas, vide o processo de luta política que os/as docentes de Música, Teatro e Artes Visuais travaram internamente para a conquista da vaga de Dança nos anos anteriores, fato que provavelmente teria sido dificultado ou mesmo não teria logrado êxito se as Artes não estivessem curricularmente vinculadas. Acrescenta-se a

³⁸ Nas outras séries do Ensino Fundamental a quantidade de áreas artísticas vivenciadas por ano é alterada, embora a lógica de organização permaneça a mesma, ofertando-se 2h/aula de uma única área artística. Mais adiante será detalhada a estrutura curricular do CAP/UFPE por meio do Quadro 10.

isso o fato de que esse diálogo não nos requer, tal como já dito, uma abordagem polivalente, respeitando, então, nossas especificidades formativas.

Dito isso, é importante destacar que em ambas as formas de sistematização da Arte na escola a relação interdisciplinar entre as áreas artísticas, e entre elas e outras disciplinas escolares é possível, mas não obrigatória. Assim como o agrupamento das Artes em um único componente não indica uma abordagem polivalente, esse mesmo formato não determina, necessariamente, uma abordagem interdisciplinar entre as Artes.

O contrário também é verdadeiro. Nos CAp que possuem a Dança como componente curricular autônomo não há nenhum impeditivo para a realização de parcerias dialógicas entre as áreas, sendo o aparecimento da interdisciplinaridade, nesses casos, dependente da existência de iniciativas docentes, geralmente originadas de afinidades anteriores entre professores/as de disciplinas distintas. Vale frisar que esses diálogos nas Escolas de Aplicação podem se dar tanto entre as áreas artísticas como entre a Dança e outros componentes, em ambas as formas de sistematização da Arte nos Colégios.

Nesse sentido, quando questionados/as sobre a existência da interdisciplinaridade em seu fazer profissional e sobre os modos pelos quais ela ocorre, os/as docentes de Dança das sete Escolas de Aplicação apresentaram depoimentos semelhantes quanto à conduta acerca da interdisciplinaridade. Fica nítida a não obrigatoriedade pela proposição de relações interdisciplinares dentro e fora da Arte, assim como é perceptível uma variedade de tratamentos a essa.

A exemplo, a professora Verônica Pimenta (CAp/UFRR) menciona a atuação interdisciplinar por meio de eventos projetados pela escola, estando a docente livre para analisar se e como a participação dos/as estudantes em seu componente poderia ocorrer em determinado evento. A professora cita o acontecimento da Semana dos Povos Indígenas como finalização do 1º semestre letivo, sendo um momento em que cada docente avalia o diálogo entre o seu planejamento e a temática desta data que envolve toda a escola, a fim de articular modos de participação discente no evento.

Já a professora Agda Alvim (João XXIII/UFJF) indica uma parceria realizada com as Artes Visuais no estudo do espaço da escola. Nesse episódio, as docentes das duas áreas desenvolviam seus planejamentos particulares a partir de um elemento disparador comum, as carteiras escolares, propondo criações, experimentações e vivências do espaço escolar a partir deste objeto.

Por sua vez, o professor Rubem (EA/UFPA) indica a elaboração de apresentações artísticas como culminância de iniciativas interdisciplinares entre as áreas de Arte, as quais

podem compartilhar também momentos de avaliação. O docente relata a dificuldade em proceder-se com iniciativas dialógicas entre muitos/as professores/as ao mesmo tempo, sendo mais exequível a aproximação entre poucos componentes.

As professoras Larissa Bonfim (CAp/UFPE) e Débora Allemand (CAp/UFRGS), inseridas em instituições nas quais a Dança é um componente específico, apresentam relatos semelhantes quando questionadas sobre os espaços de diálogo entre a Dança e outros componentes escolares, tal como podemos verificar em seus depoimentos:

Sim, existem espaços. A minha opção nesse primeiro momento de inserção da dança foi de não fazer tantas parcerias com outros componentes curriculares na intenção de tentar fortalecer um pouco esse lugar da dança como disciplina específica né, como componente curricular específico, porque quando eu entrei tinha um pouco de uma mistura de ideias assim, de aonde, em que lugares que a professora de dança, licenciada em dança, ia atuar. Então, tinha e ainda tem uma ideia de que a dança ela está dentro da educação física, ela está dentro do componente curricular educação física. Então a partir dessas discussões, daquele contexto lá inicial, que eu fui achando que o melhor nesse primeiro momento era tentar fazer da forma mais separada possível [...]. Mas eu tenho bastante parceria com os professores de teatro, né [...] tanto de proporcionar né coisas juntos, como de fortalecimento da área de dança mesmo, porque eu entendo que a dança ela foi muito abraçada pelos professores de teatro [...] e ela ainda é muito fortalecida por esses professores (ALLEMAND, 2023a). [...] Se outro componente chama a gente para conversar é sempre um lugar muito equivocado de ‘ah eu queria fazer uma dança desse texto [...], dessa música em inglês’ sabe? Aquele lugar que não compreende né, a importância, não valoriza a nossa linguagem artística, não entende a gente como uma área de conhecimento, não entende a gente com conteúdos próprios, então o que acontece, eu vejo que os meus colegas que chegaram antes de mim foram fazendo esse movimento de se distanciar das outras componentes até para se fortalecer nesse lugar de ‘somos uma componente com a mesma importância que vocês’, e daí eu acho que quando eu cheguei eu acabei também fazendo esse movimento assim, não tem muito diálogo, até porque quando alguém chega para tentar dialogar é sempre desse lugar que é muito difícil assim, é muito equivocado [...] (BONFIM, 2023).

Observa-se que a necessidade de fortalecimento da área ainda é um argumento que afasta das docentes o desejo de realização de parcerias interdisciplinares. Mesmo a Dança sendo um componente autônomo, também há nesses dois espaços tensionamentos advindos da falta de compreensão dos/as demais professores/as sobre as particularidades da área, reincidindo-se em situações comuns em outros espaços escolares nos quais a Dança se faz presente. O reconhecido conflito com a Educação Física e a tentativa de utilização da Dança como ferramenta de aprendizagem de outros componentes são algumas dessas situações que desencorajam as docentes à interdisciplinaridade.

Apesar dos tensionamentos mencionados, destaco a maior propensão ao diálogo para com o Teatro no CAp/UFRGS, pela compreensão da área sobre a necessidade e a potencialidade artística na escola, portanto facilitando a relação entre os componentes artísticos e contribuindo

para a valorização da Dança enquanto área. Ademais, ambas as professoras aludem a oportunidades para tal relação em momentos fora das aulas regulares, como as discussões pedagógicas e os Projetos de Extensão, citados por Allemand (2023), além dos eventos citados por Bonfim (2023).

Essas situações interdisciplinares, assim como as dos outros CAP mencionados anteriormente, exemplificam a diversidade de possibilidades dialógicas, sendo essa variedade uma forma de rompimento com as fronteiras dos componentes curriculares. No COLUN, esses rompimentos são frequentes em momentos como a Festa Junina, o Festival de Arte e o aniversário da escola, evidenciando-se a importância de se reconhecer o caráter pedagógico das conexões interdisciplinares para além da matriz curricular regular de ensino.

Ainda sobre o assunto, a professora Marlaina Roriz (CP/UFMG), e o professor Daniel Costa (ESEBA/UFU), ambos professores/as de Dança no componente Arte, destacam:

Não existe uma obrigatoriedade e nem nada previsto de que isso deva acontecer ou que isso tenha que acontecer, sabe? Isso acontece muito eu acho [...] do desejo dos professores né, do que que eles estão desenhando para cada ano escolar naquele ano, né? [...] De algumas coisas que [...] os próprios alunos vão trazendo, porque o que eu vejo é que as propostas elas se constroem também porque as crianças trazem, né, então assim, o que que eu percebo, de um modo geral, no terceiro ciclo eu vejo que [...] os professores de Artes Integradas e Música eles estão trabalhando de forma muito junto assim, sabe? O professor Claudio [...] ele está esse ano fazendo uma coisa de grafite na escola, envolvendo a música negra [...], então o Evandro está lá junto com ele. [...] Então essas coisas acontecem pontualmente assim, não existe uma obrigação [...]. A gente tem pensado mais sobre isso, sabe, até por conta das artes integradas né, e por entender que a gente está dentro desse componente curricular Arte né, e as coisas precisam estar mais conectadas, sabe? Esse ano a gente está até pensando em fazer um colóquio de novo que é o Confluir para exatamente pensar sobre essas conversas das linguagens artísticas que deveriam estar mais presentes na escola, né? (RORIZ, 2023)³⁹.

De modo geral a área ela privilegia a ideia dos processos de criação como um eixo comum de todas as linguagens [...]. Havia diálogos constantes né, no Fundamental 2 as Artes Visuais e o Teatro mantinham uma proximidade de articulação mais próxima em alguns anos até por temas, mas também raramente em conjunto, a perspectiva apesar de temas comuns, abordagens próximas entre as linguagens, mas é sempre separados [...] (COSTA, 2023).

Ainda na ESEBA/UFU a docente Patrícia Árabe relata a existência de diversas iniciativas pontuais envolvendo a aproximação entre a Dança e outras áreas, a exemplo do Seminário com as Famílias da Educação Infantil que oportunizou aos/às responsáveis a vivência de oficina ministrada de forma integrada entre Dança e Artes Visuais. A docente relata ainda que esse movimento de aproximação é mais comum entre os/as docentes da Educação Infantil,

³⁹ No CP/UFMG o 3º ciclo é composto pelo 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

envolvendo planejamento coletivo e debate sobre currículo, embora haja o desejo de aprofundar essa conexão também no Ensino Fundamental (ÁRABE, 2024).

Observo que no CP/UFMG, no qual as áreas artísticas vinculam-se em um único componente, a relação dialógica se dá de maneira mais efetiva, mas isso não se deve, necessariamente, a essa disposição das áreas. Uma das justificativas pode ser, inclusive, o tempo de atuação da Dança nessa instituição, que é um dos mais antigos dentre os CAPs analisados – 10 anos – como dissemos em momentos anteriores, fato que indica um histórico temporal mais amplo para a experimentação das possibilidades interdisciplinares.

Além disso, observo no CP/UFMG uma preocupação mais acentuada com o diálogo interdisciplinar especialmente entre as áreas artísticas, o que não acontece com a mesma intensidade no CAP/UFPE e no CAP/UFRGS, já que nesses dois contextos cada área mantém relações horizontais com os outros componentes, portanto a investigação de uma parceria com disciplinas não artísticas tem o mesmo teor que uma parceria com um componente da Arte.

Entretanto, quando questionada sobre os diálogos entre a Dança e outros componentes não artísticos, a professora Marlaina Roriz do CP/UFMG também apresenta um relato semelhante ao das outras docentes, no sentido de salientar que o foco da Dança, mesmo nesses diálogos, são os conteúdos da própria área de conhecimento, e não os saberes advindos do outro componente envolto nessa possível parceria, defendendo, assim, a atuação da Dança como área específica.

O tratamento do CP/UFMG para com a interdisciplinaridade se assemelha bastante com a perspectiva adotada pelos/as docentes de Arte do COLUN. Isto é, embora as duas instituições mantenham a particularidade e autonomia das Artes, mesmo que agrupadas em um só componente, essa associação nos instiga, nos demanda reflexões sobre como desenvolver aproximações entre as áreas na tentativa de encontrar interseções que proporcionem aos/as estudantes um panorama do componente Arte enquanto uma área mais ampla originada desses cruzamentos entre concepções artísticas diferentes.

Penso que o modo como a ESEBA/UFU lida com os diálogos entre as áreas artísticas também pode apontar caminhos interessantes para as escolhas curriculares do componente Arte no COLUN. Ainda que nessa instituição a interdisciplinaridade não se dê no cotidiano da sala de aula, assim como também não se dá no Colégio Universitário da UFMA, a estruturação curricular do componente favorece aproximações entre as áreas pela escolha conjunta dos/as docentes sobre abordagens comuns, eixos compartilhados – tal como a noção de processo de criação mencionada pelo professor Daniel – de modo que existam premissas gerais que

articulam o fazer das áreas artísticas sem necessariamente haver a exigência de um trabalho integrado em sala de aula.

Com esse exemplo, julgo importante avaliar como a composição da PC de Arte do COLUN pode favorecer estruturas similares nesse sentido, de forma a propor conexões interdisciplinares desde a organização de conteúdos, abordagens e metodologias em cada área. Tais estruturas podem possibilitar, ainda, a elaboração de um vínculo mais próximo entre as áreas em determinada atividade artística, caso seja o interesse dos/as professores/as que avaliarão as vantagens dessas possíveis ações conjuntas à formação dos/as estudantes.

A partir dos contextos especialmente do CP/UFMG e da ESEBA/UFU⁴⁰ acredito que o agrupamento das áreas no componente Arte nos apresenta como parte de nossa responsabilidade docente a investigação sobre os diálogos interdisciplinares possíveis, o que não quer dizer adotá-los necessariamente. Faz-se necessário avaliar a possibilidade dessa oferta ponderando as necessidades e especificidades de cada Arte e analisando as vantagens e a eficácia na utilização dessas ações durante as etapas do ensino-aprendizagem em Arte para determinado ano escolar.

Explicitadas as diferenças iniciais entre as Escolas de Aplicação analisadas, apresento a seguir a estrutura da Arte em cada uma delas. Embora o recorte desta pesquisa se concentre na elaboração curricular da Dança para o componente Arte do Ensino Fundamental no COLUN/UFMA, explico a disposição curricular de todas as áreas artísticas nas diferentes etapas dessas instituições. Tal exposição ocorre tendo em vista que a escolha por determinada estrutura em uma etapa influencia mutuamente nas outras, não sendo possível avaliar o panorama da Dança no Ensino Fundamental das instituições sem observar como ele dialoga com a conjuntura da Arte nas outras etapas e âmbitos escolares.

Nos Quadros a seguir apresento, respectivamente, a disposição da Arte e da Dança em 2024 no João XXIII/UFJF, CAp/UFRR, CP/UFMG, ESEBA/UFU, EA/UFPA, CAp/UFRGS e CAp/UFPE⁴¹.

⁴⁰ A abordagem do João XXIII/UFJF e da EA/UFPA também se aproximam da perspectiva adotada pelo COLUN quanto à interdisciplinaridade, entanto, o CP/UFMG e a ESEBA/UFU possuem mais elementos em comum com relação a esse aspecto.

⁴¹ Em alguns dos CAp apresentados há a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, dado o recorte da pesquisa na modalidade regular da Educação Básica, a estrutura curricular de Arte na EJA não será analisada. Sobre o tópico *Horário de funcionamento* o período de horas escolares nem sempre é o mesmo para todas as séries, turmas ou etapas, nem sempre se repetindo da mesma forma todos os dias. Assim, o horário indicado corresponde ao horário geral de funcionamento das etapas regulares, do primeiro ao último horário. Somente o CP/UFMG oferta o regime de tempo integral e o CAp/UFPE oferta o semi-integral. Os demais oportunizam atividades extras e demandas complementares, sempre dentro do intervalo de tempo citado em cada tabela. O item *A Arte em outros espaços do currículo* não tem a pretensão de apresentar todos os espaços nos quais essa

Quadro 4 – Disposição da Arte no João XXIII/UFJF em 2024

DISPOSIÇÃO DA ARTE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (JOÃO XXIII/UFJF) EM 2024		
Etapas ofertadas	Ensino Fundamental e Ensino Médio	
Horário de funcionamento	7h10 às 17h30	
Desenho curricular obrigatório do componente Arte	ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: Música, Dança e Artes Visuais 2º ano: Música e Artes Visuais 3º ano: Música e Dança 4º ano: Música e Artes Visuais 5º ano: Música e Dança 6º ao 9º ano: Música e Artes Visuais ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: Artes Visuais	
Carga horária semanal obrigatória de Arte	ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: 1h/aula de cada área artística (Total de 3h/aula de Arte) 2º ano ao 9º ano: 2h/aula de Arte ENSINO MÉDIO 1º ano ao 3º ano: 1h/aula de Arte	
1h/aula	50 minutos	
Estrutura das séries	ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: 4 turmas com 20 estudantes 2º ao 9º ano: 3 turmas por série com 30 estudantes em cada ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: 3 turmas por série com 30 estudantes em cada	
Divisão de turmas na Arte	As turmas são divididas em dois grupos e cada um deles estuda uma área artística. A troca da Arte estudada entre os grupos de uma mesma turma fica a critério dos/as docentes ministrantes, podendo ocorrer de forma semanal, trimestral, semestral. No 1º ano do Ensino Fundamental as aulas acontecem com as turmas completas, não havendo divisão em grupos menores.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Não mencionados
	Grupos artísticos	Não mencionados
	Eventos escolares	Não mencionados
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Projeto de Extensão Arte em Trânsito
Marcos legais	Projeto Político Pedagógico	Elaborado, mas não publicado
	Proposta Curricular	Elaborada, mas não publicada

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

*Com base na entrevista semiestruturada realizada com a professora Agda Alvim, além dos dados coletados com o docente Frederico Crochet (2024).

aparição ocorre em cada CAP, mas destacar os principais elencados de acordo com os depoimentos dos/as docentes. Em *Eventos escolares* a maioria deles ocorreu em 2024, conforme indicado. Sobre os eventos que não aconteceram nesse ano, ou há a intenção de que eles ocorram, ou são eventos frequentes na escola, ainda que não realizados especificamente em 2024. Por esse motivo, os eventos estão reunidos juntos, sem essa especificação. No item *Estrutura das séries* a indicação da quantidade de discentes por turma considera o número médio em cada uma delas. As informações do COLUN/UFMA, considerando os dados apresentados nestas tabelas de cada CAP, serão explicitadas nas seções 6.1 e 6.2, quando da apresentação da Proposta Curricular de Arte da instituição.

Quadro 5 – Disposição da Arte no CAP/UFRR em 2024

DISPOSIÇÃO DA ARTE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (CAP/UFRR) EM 2024		
Etapas ofertadas	Ensino Fundamental e Ensino Médio	
Horário de funcionamento	7h30 às 13h	
Desenho curricular obrigatório do componente Arte	ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º ano: Dança e Artes Integradas 6º e 7º ano: Dança 8º e 9º ano: Artes Visuais ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: Artes Visuais	
Carga horária semanal obrigatória de Arte	ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º ano: 2h/aula de Dança, 1h/aula de Artes Integradas (Total de 3h/aula de Arte) 6º ao 9º ano: 2h/aula de Arte ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: 2h/aula de Arte	
1h/aula	50 minutos	
Estrutura das séries	Cada turma possui 25 estudantes e cada série comporta: ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º ano: 1 turma 6º ao 9º ano: 2 turmas ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: 2 turmas	
Divisão de turmas na Arte	As aulas de Arte acontecem com as turmas completas, não havendo divisão em grupos menores.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Não mencionados
	Grupos artísticos	Grupo de Pesquisa Linguagens Interculturais, Corpo, Dança e Movimento (voltado aos/às docentes)
	Eventos escolares	Semana dos Povos Indígenas: eu me vejo em você. Semana de Cultura e Diversidade
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Projeto de Extensão TEIA(S): Intervenção Artístico-Educativa em Dança para Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Marcos legais	Projeto Político Pedagógico	Versão anterior indisponível. Versão atual em elaboração.
	Proposta Curricular	Não possui PC publicada. Há um ementário de cada área artística por série.

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

*Com base na entrevista semiestruturada realizada com a professora Verônica Pimenta (2024).

Quadro 6 – Disposição da Arte no CP/UFMG em 2024

DISPOSIÇÃO DA ARTE NO CENTRO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (CP/UFMG) EM 2024		
Etapas ofertadas	Ensino Fundamental organizado em ciclos: 1º ciclo: 1º, 2º e 3º ano 2º ciclo: 4º, 5º e 6º ano 3º ciclo: 7º, 8º e 9º ano	
Horário de funcionamento	7h30 às 14h30	
Desenho curricular obrigatório do componente Arte	1º ano: Artes Visuais e Música 2º ano: Artes Visuais e Audiovisual 3º ano: Artes Visuais e Música 4º ano: Teatro e Artes Integradas 5º e 6º ano: Teatro e Música 7º ano: Dança e Audiovisual 8º e 9º ano: Dança e Artes Integradas	
Carga horária semanal obrigatória de Arte	1º ciclo: 4h/aula de Arte 2º ciclo: 2h/aula de Arte 3º ciclo: 2h/aula de Arte	
1h/aula	40 minutos	
Estrutura das séries	Duas turmas por série com 25 estudantes em cada	
Divisão de turmas na Arte	As turmas são divididas em dois grupos e cada um deles estuda uma área artística durante um semestre. Na mudança de semestre troca-se a Arte estudada entre os grupos de uma mesma turma.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD): Disciplinas diversas e simultâneas, de 2h/aula. Os/as estudantes escolhem o GTD a ser cursado, embora sua participação não seja obrigatória. Pode-se haver mistura de discentes do mesmo ciclo em um GTD. A oferta é feita de forma não obrigatória pelos/as estagiários/as que acompanham as séries. A Dança pode ser ofertada em um GTD sozinha ou com outras áreas de conhecimento.
	Grupos artísticos	Não mencionados
	Eventos Escolares	Colóquio Confluir Mostra de Dança
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Projeto de Extensão Encontros com Arte
Marcos Legais	Projeto Político Pedagógico	Elaborado e aprovado em 2022, mas não publicado
	Proposta Curricular	Elaborada e não publicada. Inserida no PPP

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

*Com base na entrevista semiestruturada realizada com a professora Marlaine Roriz (2024).

Quadro 7 – Disposição da Arte na ESEBA/UFU em 2024

DISPOSIÇÃO DA ARTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA/UFU) EM 2024		
Etapas ofertadas	Educação Infantil e Ensino Fundamental organizados em ciclos: 1º ciclo: 1º período da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental 2º ciclo: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental 3º ciclo: 6º e 7º ano do Ensino Fundamental 4º ciclo: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental	
Horário de Funcionamento	7h30 às 17h30	
Desenho curricular obrigatório do componente Arte	EDUCAÇÃO INFANTIL 1º Período (ano): Dança 2º Período (ano): Artes Visuais ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: Dança 2º ano: Música e Artes Visuais 3º ano: Música e Dança 4º e 5º ano: Música e Artes Visuais 6º ao 9º ano: Teatro e Artes Visuais	
Carga horária semanal obrigatória de Arte	1h/aula de Arte para todas as séries	
1h/aula	1º ciclo: 55 minutos 2º ciclo: 60 minutos 3º ciclo: 50 minutos	
Estrutura das séries	EDUCAÇÃO INFANTIL 1º e 2º período: 4 turmas por série com 15 estudantes em cada ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: 4 turmas com 15 estudantes em cada 2º ao 9º ano: 3 turmas por série com 20 estudantes em cada	
Divisão de turmas na Arte	A partir do 2º ano do Ensino Fundamental as turmas são divididas em dois grupos e cada um deles estuda uma área artística durante todo o ano letivo. Na mudança de ano altera-se a Arte estudada. Assim, os/as estudantes de uma mesma turma vivenciam as Artes em sequências distintas.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Não mencionados
	Grupos Artísticos	Não mencionados
	Eventos Escolares	Semana de Artes; Semana Preta na ESEBA; Seminário com as Famílias da Educação Infantil; Seminário Regional de Educação Básica
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Docente (PICD); Projeto de Extensão Dança ESEBA
Marcos Legais	Projeto Político Pedagógico	Versão anterior publicada em 2019. Versão atual elaborada, mas não publicada
	Proposta Curricular	Versão anterior publicada em 2015 e não inclui a Dança. Versão atual em elaboração

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

*Com base na entrevista semiestruturada realizada com os professores/as Daniel Costa e Patrícia Árabe (2024).

Quadro 8 – Disposição da Arte na EA/UFPA em 2024

DISPOSIÇÃO CURRICULAR DA ARTE NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (EAUFPA) EM 2024		
Etapas ofertadas	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	
Horário de funcionamento	7h30 às 18h10	
Desenho curricular obrigatório do componente Arte	EDUCAÇÃO INFANTIL Pré 1 (1º ano): Dança, Música e Artes Visuais Pré 2 (2º ano): Artes Visuais e Música ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: Dança e Artes Visuais 2º ano: Música 3º ano: Dança 4º e 5º ano: Artes Visuais 6º ano: Dança, Artes Visuais e Teatro 7º ano: Artes Visuais 8º ano: Teatro 9º ano: Dança ENSINO MÉDIO 1º ano: Teatro 2º e 3º ano: Artes Visuais	
Carga horária semanal obrigatória de Arte	EDUCAÇÃO INFANTIL Pré 1: 2h/aula de cada área artística (total de 6h/aula de Arte) Pré 2: 2h/aula de cada área artística (total de 4h/aula de Arte) ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: 2h/aula de cada área artística (total de 4h/aula de Arte) 2º ao 9º ano: 2h/aula de Arte ENSINO MÉDIO: 2h/aula de Arte	
1h/aula	EDUCAÇÃO INFANTIL e ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: 50 minutos ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: 40 minutos	
Estrutura das séries	EDUCAÇÃO INFANTIL: 15 estudantes por turma Pré 1: 2 turmas, Pré 2: 3 turmas ENSINO FUNDAMENTAL: 1º ao 5º ano: 3 turmas por série com 20 estudantes em cada 6º ao 9º ano: 5 turmas por série com 25 estudantes em cada ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: 5 turmas por série com 30 estudantes em cada	
Divisão de turmas na Arte	Aulas com turmas completas, não havendo divisão em grupos menores. No 6º ano do Ensino Fundamental, a Dança é ofertada para 1 turma, assim como o Teatro. Já as Artes Visuais são ofertadas para 3 turmas.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Não mencionados
	Grupos artísticos	Ballet da Escola de Aplicação
	Eventos escolares	Mostra Coreográfica da EAUFPA
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Projeto de Ensino A Dança encena na Escola de Aplicação: desenvolvendo a cidadania, a inclusão tecnológica e social na formação da comunidade. Projeto de Extensão Experiências Dançantes: corpos em movimento na Escola de Aplicação da UFPA.
Marcos Legais	Projeto Político Pedagógico	Publicado em 2017. Inclui o desenho curricular e a carga horária por componente. Desenho curricular alterado em 2022
	Proposta Curricular	PC não publicada, embora algumas áreas artísticas possuam a PC elaborada.

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

*Com base na entrevista semiestruturada realizada com os professores/as Rubem Meireles e Luciana Magalhães, além dos dados coletados com a docente Iracy da Costa (2024).

Quadro 9 – Disposição dos componentes artísticos no CAP/UFRGS em 2024

DISPOSIÇÃO DOS COMPONENTES ARTÍSTICOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (CAP/UFRGS) EM 2024		
Etapas ofertadas	Ensino Fundamental e Ensino Médio	
Horário de Funcionamento	8h às 17h30	
Desenho curricular dos componentes artísticos obrigatórios	ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: Música e Dança 2º e 3º ano: Projeto Multilinguagens: aula integrada entre os professores de Teatro, Música e Artes Visuais. 4º e 5º ano: Música e Projeto Multilinguagens 6º ao 9º ano: Teatro, Música e Artes Visuais ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: Um dos quatro componentes artísticos à escolha do/a estudante. Obrigatório escolher um para cursar	
Carga horária semanal dos componentes artísticos obrigatórios	ENSINO FUNDAMENTAL 1º ano: 1h/aula de cada componente (Total de 2h/aula de Arte) 2º e 3º ano: 5h/aula do Projeto Multilinguagens (Total de 5h/aula de arte) 4º e 5º ano: 1h/aula de Música e 5h/aula de Projeto Multilinguagens (Total de 6h/aula de Arte) 6º ao 9º ano: 2h/aula de cada componente artístico (total de 6h/aula de Arte) ENSINO MÉDIO 1º ano ao 3º ano: 2h/aula de um componente artístico à escolha do/a estudante	
1h/aula	45 minutos	
Estrutura das séries	1º ao 5º ano: 1 turma por série com 20 estudantes em cada 6º e 7º ano somados: 3 turmas com 35 estudantes em cada 8º e 9º ano: 2 turmas por série com 35 estudantes em cada	
Divisão de turmas nos componentes artísticos	No Ensino Fundamental, cada turma é dividida em dois grupos. Cada grupo estuda um componente artístico e na mesma semana troca com o componente ofertado para o outro grupo, de forma que todos os/as discentes estudam simultaneamente as áreas artísticas obrigatórias àquela série. Nas aulas do Projeto Multilinguagens os/as docentes podem variar entre a realização de aulas conjuntas ou separadas. O mesmo ocorre no 1º ano do Ensino Fundamental com as aulas de Música e Dança.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Oficinas: Disciplinas diversas e simultâneas ofertadas para um grupo de séries escolares chamado de equipe. Cada oficina possui 2h/aula e agrupa estudantes multisseriados/as. No Ensino Médio as oficinas são chamadas de eletivas. Os/as estudantes são obrigados/as a escolher a oficina/eletiva a ser cursada da seguinte forma: ENSINO FUNDAMENTAL 1º ao 5º ano: Equipe Unifafas – 1 oficina 6º e 7º ano: Equipe Amora – 2 oficinas 8º e 9º ano: Equipe Pixel – não possui oficinas ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: Grupo Ensino Médio - 2 eletivas A Dança pode ser ofertada em uma oficina/eletiva sozinha ou com outras áreas de conhecimento. A cada semestre alteram-se as oficinas e eletivas ofertadas.
	Grupos Artísticos	Grupo de Dança em consolidação
	Eventos Escolares	Não mencionados
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Projeto de Pesquisa Dança como componente curricular na Educação Básica: um percurso no Colégio de Aplicação da UFRGS.
	Marcos Legais	
	Projeto Político Pedagógico	Publicado em 2023
	Proposta Curricular	Elaborada, mas não publicada

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

*Com base na entrevista semiestruturada realizada com a professora Débora Allemand (2024).

Quadro 10 – Disposição dos componentes artísticos no CAp/UFPE em 2024

DISPOSIÇÃO DOS COMPONENTES ARTÍSTICOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (CAp/ UFPE) EM 2024		
Etapas ofertadas	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	
Horário de funcionamento	7h20 às 16h	
Desenho curricular dos componentes artísticos obrigatórios	ENSINO FUNDAMENTAL 6º ano: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais 7º e 8º ano: Teatro, Música e Artes Visuais 9º ano: Música e Artes Visuais ENSINO MÉDIO 1º ano: Um dos quatro componentes artísticos à escolha do/a estudante. Obrigatório escolher um para cursar. 2º ano: Não obrigatório 3º ano: Sem oferta de componentes artísticos	
Carga horária semanal dos componentes artísticos obrigatórios	ENSINO FUNDAMENTAL 6º ano: 2h/aula de cada componente (total de 8h/aula de Arte) 7º e 8º ano: 2h/aula de 3 componentes (total de 6h/aula de Arte) 9º ano: 2h/aula de 2 componentes (total de 4h/aula de Arte) ENSINO MÉDIO 1º ano: 2h/aula de um componente artístico à escolha do/a estudante (total de 2h/aula de Arte) 2º ano: não obrigatório 3º ano: não obrigatório	
1h/aula	50 minutos	
Estrutura das séries	Duas turmas por série com 30 estudantes em cada	
Divisão de turmas nos componentes artísticos	No Ensino Fundamental, cada turma é dividida em dois grupos de 15 pessoas. Cada grupo estuda um componente artístico e na mesma semana troca com o componente ofertado para o outro grupo, de forma que todos os/as discentes estudam simultaneamente as áreas artísticas obrigatórias àquela série.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Parte Diversificada (PD): Disciplinas diversas e simultâneas, de 2h/aula, ofertadas para o 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Cada estudante deve obrigatoriamente escolher uma PD para cursar dentre as opções. A Dança pode ser ofertada em uma PD sozinha ou com outras áreas de conhecimento. A cada ano alteram-se as PD ofertadas.
	Grupos artísticos	Grupo de Dança em consolidação
	Eventos escolares	Não mencionados
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Não mencionados
Marcos Legais	Projeto Político Pedagógico	Publicado em 2016 e não inclui a Dança
	Proposta Curricular	Não possui

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

*Com base na entrevista semiestruturada realizada com a professora Larissa Bonfim (2024).

Como pode-se observar, o panorama artístico de cada Escola de Aplicação é bem particular, sendo cada um deles voltado a uma determinada realidade. Cada instituição propõe

à sua maneira: a disposição entre as áreas artísticas por série, os distintos espaços extraclasse para o estudo da Dança; a divisão de turmas e de carga horária, entre outros aspectos.

Sobre o item *Desenho curricular obrigatório do componente Arte*, identificou-se elementos em comum nos relatos docentes. À exceção do CAp/UFPE e do CAp/UFRGS, que dispõem de quatro componentes artísticos distintos, equivalentes as áreas de Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, todos os outros CAp que possuem o componente Arte relatam entraves quanto à fixação do desenho curricular ao longo dos anos.

Esses obstáculos se dão em virtude de alterações conjunturais no quadro docente, como o afastamento de professores/as para capacitação ou por motivos diversos, culminando na chegada ou na ausência de docentes substitutos/as, reconfigurando o desenho curricular. Tal situação é bastante recorrente nas cinco instituições que desenvolvem o componente Arte (ESEBA/UFU, CP/UFMG, EAUFGPA, CAp/UFRR, João XXIII/UFJF).

Isto posto, conforme apresentado nos títulos dos quadros anteriores, os desenhos curriculares explicitados são referentes ao ano de 2024, de modo que essa disposição sofre alterações em maior ou menor grau ano a ano, a depender da realidade escolar. Sobre essas modificações, pode-se estabelecer uma comparação entre 2024 e anos anteriores nos quais as instituições adotavam outros arranjos curriculares, destacando-se especialmente as séries que mais sofreram mudanças nos últimos anos, segundo o Quadro 11:

Quadro 11 – Oscilação no desenho curricular de Arte dos CAp⁴²

OSCILAÇÃO NO DESENHO CURRICULAR DE ARTE DOS CAp			
CAp/UF	SÉRIES OU ETAPAS ALTERADAS	ANOS	
		Anos anteriores	2024
EA/UFPA	Pré 1	Artes Visuais e Música	Artes Visuais, Música e Dança
	1º ano	Artes Visuais	Artes Visuais e Dança
	3º ano	Música	Dança
	6º ano	Artes Visuais e Dança	Artes Visuais, Dança e Teatro
ESEBA/UFU	2º Período da EI	Dança	Artes Visuais
	1º ano	Música	Dança
	2º ano	Dança e Artes Visuais	Música e Artes Visuais
CAp/UFRR	1º ao 5º ano	Dança e Música	Dança e Artes Integradas
	6º e 7º ano	Música	Dança e Música
	8º e 9º ano	Dança	Artes Visuais
JOÃO XXIII/UFJF	1º ano	Dança e Música	Música, Dança e Artes Visuais
	3º ano	Música e Artes Visuais	Música e Dança
	4º ano	Dança e Música	Música e Artes Visuais
	5º ano	Música e Artes Visuais	Música e Dança
	6º ano	Dança e Artes Visuais	Música e Artes Visuais
	8º ano	Artes Visuais	Música e Artes Visuais
CP/UFMG	1º ciclo	Artes Visuais e Música	Artes Visuais, Música e Audiovisual
	2º ciclo	Dança e Teatro	Teatro, Música e Artes Integradas
	3º ciclo	Música, Artes Integradas e Teatro	Dança, Audiovisual e Artes Integradas

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Em análise ao Quadro 11, observa-se que há instituições com maior ou menor oscilação no desenho curricular e que esse grau de modificação também pode ser distinto entre as etapas escolares de um mesmo CAp. A exemplo, o CAp/UFRR alterou totalmente a área artística ofertada para o 8º e 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental) na comparação entre anos anteriores e 2024, embora tenha modificado a oferta de apenas uma área de 1º a 5º ano (anos

⁴² O item *Anos anteriores* aborda as organizações curriculares propostas pelas instituições em momentos passados, de modo que as configurações presentes nessa coluna nem sempre tratam do mesmo ano em todas as instituições, embora todas indiquem arranjos de currículo vigentes em algum período dos últimos três anos, portanto não estando vigentes em 2024. Importa dizer ainda que tais configurações não são as únicas utilizadas anteriormente nas escolas, entretanto, em comparação com 2024, os desenhos curriculares mencionados atuam como exemplos de como costuma ocorrer essa oscilação.

iniciais do Ensino Fundamental). O mesmo caso repete-se na ESEBA/UFU, que modificou bastante seu desenho curricular no 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, mas procedeu uma mudança parcial no 2º ano dessa mesma etapa.

Quanto aos entraves à fixação do desenho curricular, indicados anteriormente, todos/as os/as docentes não só apontam a mobilidade docente como a causa da oscilação desse arranjo como dão exemplos reais de como o quadro docente demanda à conjuntura de Arte. Assim, os/as professores/as Daniel e Patrícia relatam que na ESEBA/UFU não há a pretensão de alteração radical da disposição de currículo apresentada no Quadro 7, embora a adoção de uma estrutura fixa ainda não seja a realidade da instituição, reconhecendo, portanto, as oscilações curriculares ao longo do tempo e seus impactos na formação estudantil.

Na EA/UFPA, segundo o professor Rubem, a área originalmente pensada para a oferta no 6º ano era a Música. Entretanto, com a licença de dois docentes e a redistribuição⁴³ de um, o quadro da área ficou reduzido, requerendo uma solução da escola quanto à oferta de Arte naquela série. O impasse foi resolvido com o estudo de todas as outras áreas artísticas no 6º ano, dividindo-as entre as turmas. Então, a Dança passou a ser ministrada para uma turma, assim como o Teatro. Já as Artes Visuais são estudadas por três turmas, até que o quadro de Música seja estabilizado e todas as turmas do 6º ano possam desenvolver exclusivamente a vivência dessa área.

Ainda sobre a disposição curricular da EA/UFPA, a instituição apresenta um panorama interessante. Embora a escola disponha do componente Arte agrupando as quatro áreas artísticas, na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental esse cenário altera-se em certa medida, haja vista que nessas duas séries é ministrada mais de uma área simultaneamente, somando-se a carga horária de cada uma delas.

Então, embora mantenha-se a denominação Arte para o componente, digo que esse cenário é alterado de certo modo pois nenhuma outra instituição que oferta o componente Arte proporciona aulas simultâneas de áreas distintas para os/as mesmos/as discentes. Inclusive a própria EA/UFPA oferta apenas uma área nas séries seguintes a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Nos outros CAp, quando mais de uma Arte é ofertada, as turmas são divididas em grupos e cada um deles estuda apenas uma. Nessa situação específica da EAUFPA, a disposição assemelha-se ao CAp/UFRGS e ao CAp/UFPE, que ofertam as áreas

⁴³ Segundo o Artigo 37 da Lei nº 8.112 de 1990, “redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central do SIPEC [...]” (BRASIL, 1990).

simultaneamente para todos/as os/as estudantes, por identificarem-nas como componentes distintos.

Isto posto, na Educação Infantil da EA/UFPA tem-se a oferta de duas áreas por série, totalizando 4h/aula de Arte semanais em cada um dos dois anos. O mesmo caso repete-se no 1º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, há uma valorização mais ampla da diversidade de experiências artísticas na Educação Infantil da EAUFPA se compararmos o estudo da Arte nesta etapa com as outras séries do Ensino Fundamental que estudam uma única área por ano. Segundo a docente Luciana Paiva, esse cenário é uma conquista histórica da Educação Infantil na escola, que reconhece a importância da ampliação do tempo de estudo da Arte no início da vida escolar.

Assim como nesse CAP, a ESEBA/UFU também oferta as áreas específicas à Educação Infantil, de modo que ambas as instituições se diferenciam do cenário comumente posto nos CAP que desenvolvem esta etapa, os quais geralmente não possuem o professor especialista na área nem tampouco o próprio componente Arte, conforme discutimos em momentos anteriores.

Segundo a professora de Teatro e coordenadora da área de Artes na EA/UFPA, professora Iracy da Costa, a oferta de duas áreas artísticas no 1º ano do Ensino Fundamental foi experimentada pela primeira vez em 2024 e não obteve sucesso. Para que fosse possível ofertar uma segunda Arte a esta série reduziu-se 2h/aula do componente Língua Portuguesa. Considerando o processo de alfabetização que ocorre no início do Ensino Fundamental, os/as docentes desse componente alegaram prejuízos ao desenvolvimento do letramento estudantil em virtude da concessão dessas 2h/aula para Arte, de modo que no início do próximo ano letivo será retomada a oferta de apenas uma área artística ao 1º ano.

Nesse cenário, é nítido que a oscilação curricular de Arte na escola não envolve somente a modificação no quadro de professores/as, tal como relatado pelos/as docentes, mas também trata da disputa política entre os componentes escolares por espaço na instituição, conflito esse muitas vezes vencido pelas áreas de conhecimento historicamente mais reconhecidas na Educação Básica, como é o caso da Língua Portuguesa.

Entretanto, é fato que a alteração no corpo docente é, sem dúvida, o argumento mais recorrente para a variação no desenho curricular de Arte, ponderando que cada docente ministra aulas apenas de sua área específica e nem sempre há uma correspondência entre a área de formação do/a docente afastado/a e do substituto/a contratado. A exemplo, a oferta da Dança na Educação Infantil na EA/UFPA é feita atualmente por professora substituta, fato que possivelmente irá impactar no desenho curricular da escola quando da finalização do contrato docente, já que a vaga originalmente não é ocupada por uma docente de Dança.

Nesse caso, o contexto do CP/UFMG é similar ao da EA/UFPA. Segundo a professora Marlaina, em virtude dessa dinâmica docente ser bem acentuada, a escola não apenas procede com pequenos ajustes na disposição curricular - como é o caso da ESEBA/UFU e da EA/UFPA - mas sim realiza uma nova análise curricular na transição de ano letivo, já considerando para o ano seguinte os possíveis afastamentos, portanto propondo uma estrutura exequível à realidade que se apresentará.

Então, a Dança já ocupou diversos espaços no currículo da instituição em todos os ciclos, de modo que o entrave para a fixação do desenho curricular de Arte é histórico no CP/UFMG. Na ocasião do ingresso da Dança, em 2014, sequer havia oferta do componente para o 3º ciclo (4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental), em virtude de o quadro docente do Núcleo de Arte ser reduzido à época.

A professora Marlaina pondera que o esforço do corpo docente de analisar a disposição curricular ano a ano é uma estratégia para lidar com a ausência de contratação de professores/as substitutos/as, sendo também uma alternativa de manejo à disparidade recorrente entre a formação do/a docente afastado/a e a do/a substituto/a contratado/a, quando da admissão desse/a professor/a temporário/a.

Vale dizer que no CAp/UFPE e no CAp/UFRGS, em concordância à fixação do desenho curricular dos componentes artísticos nessas instituições, quando há o afastamento de docentes são elaborados Processos Seletivos para professores/as substitutos/as daquele mesmo componente artístico, requerendo-se formação específica na área, o que nem sempre é a realidade nas instituições que ofertam o componente Arte e, quando o é, nem sempre o processo é finalizado com a aprovação de um/a candidato/a.

O João XXIII/UFJF e o CAp/UFRR dispõem de realidades semelhantes ao CP/UFMG quanto à contratação de docentes substitutos/as. Na primeira instituição, o docente de Artes Visuais, Frederico Crochet, aponta que a escola conseguiu garantir o Processo Seletivo para contratação de professor/a substituto/a de Dança em correspondência à formação da docente afastada para Doutorado, entretanto, a escola identificou algumas dificuldades no transcurso do processo, especialmente quanto à baixa de candidatos/as com a formação requerida⁴⁴.

Assim, pode-se verificar que mesmo quando há a contratação de docente substituto/a com a formação necessária correspondente, isso não é garantia de que o desenho curricular se

⁴⁴ Em diálogo com os/as docentes Frederico Crochet e Agda Alvim, eles/as supuseram que a baixa de candidatos/as se deu devido à ausência do curso de Licenciatura em Dança na UFJF e em outras instituições da cidade. Além disso, acredita-se que a temporalidade destinada à contratação de docentes substitutos/as, geralmente de um ou dois anos, pode ser um fator que tenha contribuído com a redução do número de inscritos/as, ponderando a existência de vários cursos de Licenciatura em Dança já consolidados em diversas cidades do Brasil.

manterá fixo, ainda que por curtos períodos. Tal fato é perceptível nas informações sobre o João XXIII/UFJF explicitadas no Quadro 11, ponderando que a instituição já possuía a docente de Dança em anos anteriores e ainda sim ocorreram oscilações curriculares envolvendo essa área entre os anos de 2022 e 2024.

No CAP/UFRR anteriormente ofertava-se Música e Dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o afastamento do docente de Música, realizou-se Processo Seletivo para professor/a da área e não houve candidatos/as inscritos/as. Então, ampliou-se a formação solicitada para qualquer Arte, a fim de que este/a profissional ministrasse Artes Integradas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando que um/a docente licenciado/a em qualquer área artística estaria habilitado a desenvolver tal estudo segundo a BNCC. Por coincidência, a docente contratada é Licenciada em Dança, sendo alocada também no 6º e 7º ano com sua área de formação, alterando-se a estrutura curricular anterior do componente.

Ademais, com a recente realização dos trâmites legais para publicação de edital de concurso público para docente de Teatro na instituição, a Arte também está na iminência de uma nova modificação em sua disposição devido a reorganização que será necessária com a inserção de uma nova área no currículo.

Isto posto, é perceptível que nos sete CAP analisados há um desejo de fixação das áreas artísticas por série, mas as questões conjunturais de cada escola ainda não permitem essa estabilização. Importa dizer que indico a fixação como uma constância na estrutura curricular executada repetidamente por um determinado período, ainda que este período não seja tão extenso. Ou seja, a fixação não implica necessariamente na ausência de alterações por vários anos, fazendo do currículo uma matriz imutável, pouco flexível às adaptações necessárias.

A fixação curricular pode abrir espaço para reavaliações, debates, e por fim alterações em sua disposição, mas é necessária uma regularidade mínima de determinado arranjo de currículo para que a constância da organização artística possa ser analisada. É sobre essa estabilidade mínima que nos referimos com o termo fixação.

Diante desse cenário, embora os CAP não consigam estabelecer essa constância na disposição da Arte, as escolas possuem definições básicas, isto é, acordos mínimos que objetivam criar um padrão estrutural sem a alocação específica das áreas artísticas por série. Essas deliberações atuam como guias para a própria oscilação curricular de modo a fazê-la seguir uma lógica que faça sentido ao contexto escolar. Tais determinações se organizam da seguinte forma:

Quadro 12 – Definições fixadas no desenho curricular de Arte

CAP/UF	DEFINIÇÕES FIXADAS NO DESENHO CURRICULAR DE ARTE
JOÃO XIII/UFJF	Oferta de pelo menos uma área artística por série, com turmas divididas em dois grupos, preferencialmente entre áreas artísticas distintas.
CAP/UFRR	Oferta de 3 h/aula de Arte para o EF1 e 2h/aula de Arte para o EF 2 e EM.
CP/UFMG	Cada estudante deve vivenciar pelo menos duas vezes cada uma das seis áreas artísticas ofertadas pela escola ao longo de todo o EF.
ESEBA/UFU	Cada estudante deve vivenciar pelo menos três vezes cada área artística ao longo do EF.
EA/UFPA	Oferta de pelo menos uma área artística por série, à exceção da EI que é no mínimo duas áreas por série. Oferta de Música preferencialmente na EI e EF1. Oferta de Artes Visuais e pelo menos mais uma área no EM.

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

É válido mencionar que mesmo essas definições mínimas sendo cumpridas na maior parte das vezes, em determinadas situações elas também sofrem ajustes, embora menores e mais pontuais se comparados às alterações realizadas anualmente na relação área artística/série. Segundo a professora Patrícia, nem sempre a ESEBA/UFU consegue oportunizar as três vivências artísticas com cada área a todos/as os/as discentes no percurso escolar, embora haja um esforço da instituição para tal.

Já no João XXIII/UFJF, o professor Frederico Crochet relata que às vezes, mesmo não sendo o objetivo da escola, os dois grupos de uma mesma turma dividem-se entre professores distintos, mas com o estudo da mesma área em ambos, dada a disparidade entre a quantidade de docentes de cada Arte.

Destarte, considerando os cenários apresentados, identifico que a análise das possibilidades de disposição curricular precisa ser feita com cautela no COLUN/UFMA, no sentido de se considerar as constantes mudanças que podem ocorrer, impedindo inclusive uma fixação ainda que curta, como é o caso do CP/UFMG. Observa-se também que além da variação no quadro docente, a quantidade de professores/as por área artística também é um elemento que influencia na oscilação curricular, principalmente se combinada com o afastamento docente e a ausência de contratação de substitutos/as.

Nesse cenário, considero que a dinâmica na estrutura curricular obrigatória dos CAP apresenta-se como um exemplo que nos alerta para a necessidade de investigação de uma disposição flexível, passível de ajustes, que disponha de um espaço para as mudanças em certa

medida, de modo que o estudo da Arte no percurso estudantil do COLUN/UFMA tenha prejuízos mínimos com essas variações.

Ademais, na análise da disposição para a Proposta Curricular e Arte do COLUN/UFMA, compreende-se a importância da garantia de oferta das quatro áreas artísticas a todos/as os/as estudantes durante a formação escolar, fato que nos impõe o desafio de investigar um arranjo que apresente um equilíbrio entre a manutenção de uma estrutura eficiente para o estudo da Arte e a flexibilidade às possíveis alterações curriculares.

Isto posto, anteriormente abordou-se as relações interdisciplinares entre as Artes e entre elas e outros componentes. Sobre esse assunto, as docentes do CAp/UFPE, CAp/UFRGS e CP/UFMG também mencionam a existência da interdisciplinaridade nos momentos em que os/as discentes têm a opção de escolher o que vão cursar na estrutura da matriz curricular.

Esses CAp apresentam espaços determinados no currículo que convocam o trabalho interdisciplinar, sendo eles o Grupo de Trabalho diferenciado (GTD)⁴⁵ do CP/UFMG, a Parte Diversificada (PD)⁴⁶ do CAp/UFPE e as Oficinas e Eletivas do CAp/UFRGS⁴⁷. Dadas suas especificidades, esses são espaços semelhantes⁴⁸ nos quais os/as estudantes têm a oferta de mais de um componente simultaneamente – seja ele artístico ou não – de assuntos diversos que geralmente borram as fronteiras das áreas de conhecimento, aproximando o trabalho de docentes de disciplinas distintas. Esses componentes também dialogam com os interesses estudantis, já que os/as discentes indicam qual deles gostariam de cursar dentre as opções apresentadas.

Ademais, a existência de um Projeto *Multiartes* no Ensino Fundamental do CAp/UFRGS também denota, segundo a professora Débora, uma abertura da instituição ao diálogo

⁴⁵ A exemplo, um GTD pode ser um reforço escolar, ou outras atividades que não são desenvolvidas na escola como crochê, criação de horta etc., ou mesmo o estudo de conteúdos já presentes nos componentes obrigatórios, inclusive na Arte. *Dança e Potencialidade* é um exemplo de GTD ofertado em anos anteriores que abordava a Dança e era voltado ao público-alvo da Educação Especial.

⁴⁶ Conforme apresentado no Quadro 10, as PD ofertadas ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 2º ano do Ensino Médio são componentes distintos, com teor artístico ou não, que acontecem simultaneamente, cabendo ao/a estudante selecionar o que quer estudar. Para essas séries as PD podem propor cruzamentos entre áreas do conhecimento. A exemplo, em 2024 a PD *Artes Cênicas e culturas pernambucanas: giros de aprendizagens poéticas e cartográficas* é ofertada para o 9º ano, envolvendo Dança e Teatro. Já para o 2º ano do Ensino Médio há a oferta de uma PD exclusivamente de Dança, intitulada *Criações colaborativas em Dança: entre processos e performances*.

⁴⁷ Em 2024 não há a oferta de oficinas e eletivas envolvendo Dança para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, ponderando que esse oferecimento é optativo à docente. No segundo semestre de 2023 ofertou-se a eletiva *Miscelâneas em cena* para os estudantes do Ensino Médio, envolvendo os componentes Dança e Teatro. Já para o Ensino Fundamental ofertou-se a oficina *Dança dos Amoras* destinada para os/as discentes do grupo Amora (6º e 7º ano).

⁴⁸ Digo semelhantes, mas não iguais, pois a oferta é para séries diferentes, ministrada por docentes efetivos/as ou estagiários/as, a depender da instituição, além do universo de opções ofertadas em cada um desses espaços ser distinto.

interdisciplinar na Arte, haja vista que o estudo artístico nas séries abrangidas pelo Projeto é integrado, em virtude de os/as docentes de Artes Visuais, Música e Teatro ministrarem coletivamente as aulas no cotidiano das atividades regulares.

Embora as outras cinco Escolas de Aplicação aludidas não ofereçam componentes de escolha discente optativa, a interdisciplinaridade se faz presente de distintas maneiras, tal como dito anteriormente. A exemplo, a ESEBA/UFU estimula esses diálogos durante o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa de *Iniciação Científica Discente (PICD)*. Nessa proposta, há um momento comum na semana em que os/as discentes de diferentes componentes, assim como os/as estudantes de séries diferentes, se misturam em novos agrupamentos pautados em temas específicos, e não nas disciplinas da matriz curricular.

Esses grupos devem desenvolver um projeto científico autônomo a partir de determinada temática e há a tentativa de priorizar os interesses estudantis nessa divisão, embora isso nem sempre seja possível pela logística escolar. Assim, segundo o professor Daniel, embora o PICD seja compreendido como um Projeto e não como uma disciplina, e tenha uma estrutura um pouco mais fechada do que um componente optativo, ele faz parte da matriz curricular da instituição e tende a favorecer espaços para o diálogo interdisciplinar.

Isto posto, é perceptível que a presença da Dança a partir do diálogo interdisciplinar com outras áreas pode ocorrer de diferentes maneiras e em outros espaços escolares para além do currículo regular, contribuindo com a profusão da Dança inclusive nos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão⁴⁹ e nos eventos das escolas.

Sobre os eventos escolares, destaca-se na sequência o Quadro 13, que reuni essas iniciativas, as quais possuem diferentes graus de aprofundamento interdisciplinar. Vale frisar que indicamos aquelas escolas que desenvolvem essa aproximação diretamente nos eventos, mas isso não significa dizer que as escolas que não estão apontadas não possuem ações interdisciplinares, já que elas também ocorrem em outros espaços que estão demarcados ao longo do texto, sendo esses fora de eventos específicos.

⁴⁹ Os Projetos desenvolvidos pelos CAp serão pormenorizados mais adiante, ainda nesta seção.

Quadro 13 – Eventos promovidos pelos Colégios de Aplicação⁵⁰

CAP/UF	EVENTOS PROMOVIDOS PELOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO
ESEBA/UFU	Seminário com as Famílias da Educação Infantil Semana preta da ESEBA Seminário Regional de Educação Básica Semana de Artes
CP/UFGM	Colóquio Confluir Mostra de Dança
EAUFPA	Mostra Coreográfica da UFPA
CAP/UFRR	Semana de Cultura e Diversidade

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

O professor Daniel (ESEBA/UFU) menciona a realização a cada dois anos do Seminário de Pesquisa da instituição, intitulado *Seminário Regional de Educação Básica*, o qual reúne professores de diferentes redes da Educação Básica na composição de Grupos de Trabalho. Já a docente Patrícia (ESEBA/UFU) suscita a elaboração da *Semana Preta na ESEBA*, que objetiva envolver Música, Dança, Teatro e História em uma programação interdisciplinar envolvendo o estudo de aspectos sociopolíticos e culturais da diáspora africana.

A docente Marlaina (CP/UFGM) indica a realização em 2020 do *Colóquio Confluir*, um evento que reuniu professores de Arte da Educação Básica para debater sobre a relação entre as áreas artísticas. Sendo um evento semelhante ao destacado pelo professor Daniel, a professora relata a intenção da escola de elaborar uma nova edição do Colóquio. Já a docente Verônica, do CAP/UFRR, aponta para o acontecimento da Semana de Cultura e Diversidade na escola, sendo um evento em que a Dança propôs um diálogo com a História e a Geografia na composição de um produto cênico.

Importa destacar que as iniciativas interdisciplinares indicadas não são as únicas existentes na escola, além do que algumas ações possuem outros objetivos combinados à promoção da interdisciplinaridade, almejando também o compartilhamento de resultados específicos. A Mostra Coreográfica da UFPA e a Mostra de Dança do CP/UFGM são alguns desses exemplos, que serão discutidos mais adiante quando da reflexão sobre a performance artística dos/as discentes.

Dentre os tantos exemplos interdisciplinares suscitados, explico especificamente os espaços curriculares do CP/UFGM (GTD), do CAP/UFPE (PD), do CAP/UFRGS (oficinas e eletivas) e da ESEBA/UFU (PICD) por se tratar de espaços fixados no currículo, embora não

⁵⁰ Não é a intenção desta pesquisa mencionar todos os eventos desenvolvidos pelos CAP, mas sim aqueles que mais destacam a presença da Dança bem como as iniciativas mencionadas pelos/as docentes nas entrevistas semiestruturadas como acontecimentos importantes ao contexto escolar.

necessariamente rígidos, suscitando à elaboração da Proposta Curricular de Arte do COLUN alguns modelos de estrutura curricular afinados à interdisciplinaridade.

É interessante avaliar também que duas das seis instituições que desenvolvem o Ensino Fundamental completo adotam divisões nesta etapa para além da comumente utilizada que o divide em dois grandes grupos, os anos iniciais e os anos finais⁵¹. A ESEBA/UFU e o CP/UFMG utilizam a expressão “ciclo” propondo arranjos específicos para o Ensino Fundamental de maneira distinta daquela apresentada na BNCC. A ESEBA/UFU agrupa no 1º ciclo os três primeiros anos do Ensino Fundamental juntamente com a Educação Infantil, organizando nos outros ciclos sempre duas séries em cada, até o 9º ano. Já o CP/UFMG propõe ao Ensino Fundamental a estrutura de três ciclos sempre com três séries em cada.

Embora o CAP/UFRGS utilize a divisão tradicional do Ensino Fundamental em dois grupos de séries, a Escola organiza os/as professores/as desta etapa de forma distinta. Há uma equipe correspondente aos anos iniciais (Unialfas) e duas correspondentes aos anos finais, sendo uma para o 6º e 7º ano (Amora), e outra para o 8º e 9º ano (Pixel). Penso que os arranjos propostos nos três CAP citados auxiliam no aprofundamento pedagógico em cada grupo de séries (seja ciclos ou equipes), criando uma trajetória com início, meio e fim dentro de cada um desses intervalos.

Além disso, essas organizações facilitam a aproximação não só entre as áreas artísticas como entre elas e outros componentes, considerando que os/as docentes não costumam variar com frequência seu espaço de atuação entre os grupos. Ao deterem-se a um ou dois intervalos, os/as docentes podem aprofundar ainda mais a elaboração de metodologias, estratégias e atividades voltadas para aquela faixa etária e para o diálogo entre os componentes presentes no seu respectivo agrupamento.

Segundo o professor Daniel Costa, da ESEBA/UFU, a divisão por ciclos interfere inclusive na disposição das áreas artísticas ao longo do percurso escolar. Nesse CAP, os ciclos acontecem em turnos diferentes e possuem uma organização pedagógica e administrativa própria, o que justifica a escolha da equipe de Arte pela alocação de cada profissional em no máximo dois ciclos.

⁵¹ Embora a nomenclatura anos iniciais e anos finais esteja presente somente na BNCC, a divisão do Ensino Fundamental em dois grandes grupos é antiga, sendo mencionada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não indica como obrigatória tal divisão. Segundo o Artigo 32, inciso IV, parágrafo 1º, “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (BRASIL, 1996), o que fundamenta legalmente a utilização de outras disposições curriculares, como é o caso do CP/UFMG e da ESEBA/UFU.

Em cinco dos sete CAp analisados (João XXIII/UFJF, CAp/UFPE, CAp/UFRGS, CP/UFGM, ESEBA/UFU) as áreas artísticas são ministradas para pequenos grupos de estudantes, de modo que cada turma se divide em duas partes para a vivência das aulas. Embora as cinco escolas sigam a mesma lógica de divisão das turmas, cada uma delas adota uma estratégia própria para a alternância de áreas artísticas entre os grupos de uma mesma turma.

A ESEBA/UFU, por exemplo, propõe essa troca de área entre os grupos na virada de ano letivo, enquanto o CP/UFGM o faz a cada semestre. Já o João XXIII/UFJF deixa essa alternância a critério dos/as docentes envolvidos, podendo a troca ocorrer de forma semanal, trimestral, semestral, entre outras formas. Por sua vez, o CAp/UFPE realiza a alternância dentro de uma mesma semana, de modo que em um dia cada grupo estuda uma Arte e em outro dia, na mesma semana, troca-se a Arte estudada entre os grupos.

A divisão de turmas como característica específica do trabalho de Arte por vezes também aparece no estudo das línguas estrangeiras, tal como acontece na ESEBA/UFU. Segundo a professora Larissa (CAp/UFPE), essa particularidade é um aspecto de reivindicação por parte de docentes de outras áreas do conhecimento, os/as quais contestam os argumentos fundamentadores da existência de condições de trabalho distintas entre os/as docentes de componentes artísticos e não artísticos.

Analisando as consequências dessa escolha, é inegável que um trabalho artístico com uma quantidade menor de estudantes, considerando especialmente o estudo da Dança liderado apenas por uma professora, tende a oportunizar um aprofundamento maior nessa vivência. Um número reduzido implica na possibilidade de maior atenção particular para cada estudante, bem como em uma maior variedade de práticas possíveis em determinado tempo de aula.

Todavia, essa escolha também implica na ausência da Dança em outros espaços do currículo. Se uma turma que possui 2h/aula semanais de Dança é dividida em duas partes, essas duas horas para os/as discentes representam 4h/aula para os/as professores/as. Ou seja, os/as docentes levarão mais tempo para ministrar a mesma aula semanal em turmas divididas se comparado com o tempo despendido em uma aula com turmas completas, que seria o mesmo tempo total gasto pelos/as estudantes, 2h/aula.

Então, se a Dança é ministrada apenas por um/a docente na instituição, quanto mais divisões há em uma turma, mais difícil será que a área esteja presente de forma obrigatória em outras séries. A exemplo, pode-se avaliar o contexto do CAp/UFPE, que possui a Dança como componente obrigatório somente no 6º ano do Ensino Fundamental. Cada uma das duas turmas de 6º ano é dividida em dois grupos, que somados são quatro grupos, representando uma carga

horária de 8h/aula semanais para a professora em contrapartida de 4h/aula para cada turma, sendo 2h/aula para cada estudante.

Nesse cenário, segundo os dados coletados nas entrevistas e apresentados nas tabelas anteriores, a Dança está presente majoritariamente no Ensino Fundamental, seja de forma optativa ou obrigatória, embora ela também seja ofertada no Ensino Médio do CAp/UFPE e do CAp/UFRGS; e na Educação Infantil da ESEBA/UFU e da EA/UFPA. Em 2022, o COLUN ofertou a Dança no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, formato este que é alterado na PC de Arte, a qual será desdobrada posteriormente.

Importa lembrar que embora no CAp/UFRGS a Dança concentre-se principalmente nos três anos do Ensino Médio, o componente é compreendido como obrigatório-alternativo (ALLEMAND, 2023b). Isto é, a oferta da área pela docente é obrigatória, mas a participação estudantil é optativa, pois o/a discente deve escolher uma das quatro Artes para cursar, o que diminui a quantidade total de pessoas que estudam Dança em cada ano.

O mesmo quadro se repete no CAp/UFPE, mas apenas com o 1º ano do Ensino Médio. Já que os/as discentes de uma mesma turma farão diferentes escolhas sobre qual Arte estudar naquele mesmo horário, eles se dividirão automaticamente, não sendo necessária a divisão das turmas em pequenos grupos para o estudo de uma mesma área.

Desse modo, a estratégia de manter a Dança com oferta docente obrigatória e escolha estudantil optativa, ou mesmo com a oferta docente também optativa, é uma alternativa para aumentar a presença da área em diferentes anos escolares de forma simultânea. Nas séries em que a Dança é obrigatória, a não-divisão das turmas também é uma estratégia para intensificar o estudo em mais séries escolares, mas essa opção é utilizada apenas por duas instituições além do COLUN/UFMA: pela EAUFPA e pelo CAp/UFRR. Assim, no COLUN não dividimos as turmas para as aulas de Arte e nos espaços em que a Dança é ofertada a modalidade é obrigatória.

Destaco que a carga horária semanal de cada área artística por turma também influencia nas possibilidades de distribuição delas na matriz curricular. À exceção da ESEBA/UFU e do João XXIII/UFJF⁵², todos os CAp ofertam, no mínimo, 2 horas/aula de Arte por semana para cada turma, de acordo com seu desenho curricular. Assim, quanto menos horas/aula um/a docente despende em uma única turma, maior é a possibilidade de aparecimento de sua área em outros anos escolares.

⁵² A ESEBA/UFU oferta 1h/aula semanal de Arte para todas as etapas desenvolvidas na instituição. Já o João XXIII/UFJF oferta 1h/aula semanal de Arte apenas para o Ensino Médio, sendo 2h/aula do componente para as outras séries escolares.

Entretanto, mesmo nas instituições com oferta de carga horária similar, as realidades propostas são distintas, uma vez que a fração de tempo correspondente a 1 hora/aula é determinada por cada Escola de Aplicação, podendo esse intervalo variar de 45 a 60 minutos, o que representa uma oscilação de 25%. Em todos os CAP a Dança é ofertada, atualmente, em mínimo três séries, embora nem sempre o ano todo, nem sempre para todos/as os/as discentes e nem sempre com participação estudantil obrigatória.

Nesse cenário, reuniu-se os dados sobre a aparição da Dança por série em cada Escola de Aplicação, focando na oferta docente e participação estudantil, o que culminou nas seguintes aproximações:

Quadro 14 – A Dança nas Escolas de Aplicação⁵³

A DANÇA NAS ESCOLAS DE APLICAÇÃO					
CAP/UF	SÉRIES	OFERTA DOCENTE		PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL	
		OBRIGATÓRIA	OPTATIVA	OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
JOÃO XXIII/UFJF CP/UFMG	1º, 3º e 5º ano do EF	✓		✓	
	7º, 8º e 9º ano do EF	✓		✓	
	1º ao 9º ano do EF (GTD)		✓		✓
E/A/UFPA	Pré I da EI 1º, 2º, 6º e 9º ano do EF	✓		✓	
CAP/UFPE	6º ano EF	✓		✓	
	9º ano do EF (PD)		✓		✓
	1º ano do EM	✓			✓
	2º ano do EM (PD)		✓		✓
CAP/UFRGS	1º ano do EF	✓		✓	
	1º ao 7º ano do EF (Oficinas)		✓		✓
	1º, 2º e 3º ano do EM	✓			✓
	1º, 2º e 3º ano do EM (Eletivas)		✓		✓
CAP/UFRR	1º ao 7º ano do EF	✓		✓	
ESEBA/UFU	1º período da EI 1º e 3º ano do EF	✓		✓	

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Podemos constatar que a oferta da Dança se dá de forma mais acentuada na modalidade obrigatória – dez aparecimentos, embora a modalidade optativa também se apresente de maneira significativa – 5 aparecimentos. Na participação estudantil esses números são mais

⁵³ As informações do COLUN/UFMA, de acordo com os elementos analisados nesta tabela, serão explicitadas nas seções 6.1 e 6.2, quando da apresentação da Proposta Curricular de Arte da instituição.

próximos, de forma que a escolha optativa aparece sete vezes e a obrigatoriedade de estudo aparece oito vezes.

Essa informação pode ser relacionada com os dados analisados anteriormente sobre o número de docentes de Dança e a presença da área nas séries escolares. Quanto mais obrigatória é a relação entre a oferta docente e a participação estudantil, mais escassa é a variedade de séries nas quais a Dança se faz presente. Ao passo que quanto mais optativa é essa relação, o aparecimento da área tende a ocorrer de forma mais distribuída entre as séries.

Vale dizer que aqui não há julgamento de valor a respeito de uma ou outra estratégia de organização da Dança no ambiente escolar. O intuito é constatar as dinâmicas curriculares e suas consequências em cada contexto, a fim de utilizar esse comparativo para analisar, posteriormente, como essas condições se colocam na PC de Arte para o Ensino Fundamental do Colégio Universitário da UFMA.

Um outro elemento importante a ser avaliado é a diminuição da carga horária de Arte ao longo das séries nas Escolas de Aplicação, independentemente das etapas escolares desenvolvidas por cada instituição. Além do COLUN/UFMA, apenas a ESEBA/UFU e a EA/UFPA mantêm a oferta de Arte com a mesma carga horária ao longo de todas as etapas ofertadas (2h/aula no COLUN, 1h/aula na ESEBA e 2h/aula na EA). Já nas outras instituições há uma nítida diminuição desse tempo conforme os anos escolares progridem.

No CAp/UFPE essa redução ocorre de um estágio inicial de 8h/aula de componentes artísticos por semana, no 6º ano do Ensino Fundamental, para um total de zero hora/aula no 3º ano do Ensino Médio. No CAp/UFRGS, essa diminuição ocorre de 6h/aula de componentes artísticos nos anos finais do Ensino Fundamental para 2h/aula no Ensino Médio. Já no CP/UFGM, mesmo com a escola desenvolvendo apenas o Ensino Fundamental, essa redução também é nítida, de 4h/aula no 1º ciclo para 2h/aula no 2º e 3º ciclo.

Por sua vez, no CAp/UFRR e no João XXIII/UFJF a redução é menor no comparativo com as outras as escolas: a primeira reduz de 3h/aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental para 2h/aula nos anos finais e Ensino Médio, enquanto a segunda reduz de 2h/aula no Ensino Fundamental para 1h/aula no Ensino Médio. Sobre a diminuição da carga horária de Arte ao longo do percurso escolar nos CAp a professora Larissa Bonfim (CAp/UFPE) relata:

Os meninos da terceira série ficam assim muito sufocados e vivem reclamando disso, porque eles passaram a trajetória escolar inteira com artes, muito no 6º, aí vai diminuindo, 7º diminui, 8º diminui, 9º diminui, só vai diminuindo, diminuindo, de 8 horas semanais vira 6, depois vira 4, daí até não ter nada, então na terceira série não tem nada, nem de PD nem de linguagem artística, porque daí aumenta a carga horária, sei lá, de Química, aumenta a carga horária de Física, aumenta a carga horária, sabe?

Por mais que a gente diga que a nossa escola, no Projeto Político Pedagógico, não visa o preparo para o ENEM, por mais que isso seja dito, na prática, por que que as Artes somem, né? (BONFIM, 2023).

Dada a defasagem artística nas Escolas de Aplicação no decorrer das séries, o depoimento da professora Larissa Bonfim surgiu como um desabafo sobre a estrutura dos componentes artísticos no seu CAp quando solicitada a esclarecer, em entrevista, como se dá a estrutura da Arte ao longo das etapas escolares. Diante desse relato, pressuponho que a concepção pedagógica dessas instituições concorda com a diminuição do espaço artístico nas séries maiores, o que é citado pela docente ao mencionar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAp/UFPE.

É inegável a importância de uma concepção educacional articulada à emancipação, à formação crítica da pessoa humana, durante o percurso escolar, necessitando que essas informações estejam registradas oficialmente no PPP da instituição. O professor Rubem, inclusive, aponta a apresentação das premissas educacionais da EA/UFPA nesse documento da escola. Entretanto, o que identificamos em boa parte dos relatos docentes é a disparidade entre aquilo que está posto formalmente nos marcos curriculares e a realidade do cotidiano escolar.

Assim, obtive relatos semelhantes ao questionar os/as docentes sobre a concepção pedagógica presente em cada instituição. As professoras do CP/UFMG, do CAp/UFRGS e do CAp/UFPE indicam a existência de um ideal de formação humana, cidadã, por vezes afinada às premissas do educador Paulo Freire, nas escolas em questão. Entretanto, o diálogo entre a escolha dessa concepção e a realidade escolar é analisada de forma distinta pelas docentes.

As professoras Larissa Bonfim (CAp/UFPE) e Marlaina Roriz (CAp/UFMG) reconhecem a importância dessas premissas educacionais associadas à identidade institucional, mas indicam a complexidade e por vezes contrariedade “entre aquilo que se fala e aquilo que se faz” (BONFIM, 2023), explicitando as distâncias existentes na prática (RORIZ, 2023). Essa distância é reconhecida pela docente Larissa como existente no CAp/UFPE, haja vista a menção, no PPP da escola, acerca da valorização da Arte e de disciplinas como Filosofia e Sociologia em incentivo à criticidade humana, o que se contrapõe com o cotidiano escolar marcado pela redução do espaço da Arte na matriz curricular.

Já a professora Débora Allemand (CAp/UFRGS), embora reconheça a presença dessas premissas educacionais mais gerais da escola, ela não as identifica como formadoras de uma concepção pedagógica uníssona da instituição, relatando a existência de compreensões educacionais específicas a partir de cada componente. Segundo a docente, os momentos de discussão pedagógica da equipe mais ampla de professores/as acontecem de maneira pontual,

através de palestras e debates sobre demandas específicas, dificultando a elaboração de uma única concepção educacional na instituição.

O relato das docentes Verônica Pimenta (CAp/UFRR) e Agda Alvim (João XXIII/UFJF) se aproximam da percepção apresentada pela professora Débora. A primeira relata a confluência de diversas concepções educacionais no CAp/UFRR, observando-o como um espaço plural. Segundo a professora, ainda que uma gestão tenha determinada concepção de educação, as decisões coletivas realizadas em assembleias possibilitam que o espaço escolar oportunize a existência de diferentes perspectivas de educação, fornecendo a autonomia necessária para que a Dança possa desenvolver seu próprio entendimento de CAp, de acordo com o amparo legal que a sustenta na Educação Básica (PIMENTA, 2024).

A docente complementa ainda: “as concepções que eu tenho de educação, de arte e de dança eu trago da minha vida [...], da minha formação como pessoa, como artista de dança e como educadora né, e eu levo isso para onde eu estiver” (PIMENTA, 2024).

Já a professora Agda Alvim (João XXIII/UFJF) alerta para a percepção de uma ausência de unidade na sua instituição quanto a esse assunto, indicando que a equipe de Arte adota uma compreensão de educação voltada à experiência estética, enquanto:

o restante da escola continua conteudista, em fileira, slides, avaliações por notas numéricas [...], mas eu não posso deixar de dizer que sinto a escola um pouco perdida enquanto unidade, sinto a escola muito dividida tanto em questão de afinidade de professores quanto em concepção de escola, e aí isso reflete no que vai se propor, como que vai se costurar as coisas, eu sinto o colégio de aplicação muito conteudista e sem conseguir cumprir com esse conteúdo porque a necessidade dos alunos é outra, eu acho (ALVIM, 2024).

Analisando os depoimentos, observo que o contexto educacional do COLUN também acompanha a demanda dos tempos atuais da educação, buscando fomentar o respeito ao/a estudante; a valorização das características humanas que prezam pelo bom relacionamento social; e atuação crítica do sujeito em coletivo.

Entretanto, também reconheço algumas distâncias entre aquilo que é adotado a nível institucional e o que acontece no dia a dia dos componentes. Nós, professores/as de Arte, nos esforçamos para que nossa Proposta Curricular ofereça espaços práticos e reais para o desenvolvimento dessas premissas. Assim como no CAp/UFRGS, concordamos que as concepções pedagógicas se desenvolvem, de fato, no contexto de cada componente, e esse é um dos argumentos que justifica nossa tentativa de vinculação da PC de Arte aos ideais humanos e cidadãos apontados no PPP do COLUN.

Refletindo com base no depoimento da professora Débora Allemand, avalio que a escolha dessas premissas gerais no COLUN também encontrou falhas em seu desenvolvimento. Apesar da existência de espaços de escuta dos/as servidores/as e estudantes, esses momentos se resumiram a temporalidades restritas e por vezes imediatistas, não sendo tão explorados quanto poderiam o ser.

A identificação dessas fragilidades não reduz a importância da iniciativa de estruturação da concepção pedagógica da escola, a qual almeja o desenvolvimento de características e habilidades humanas para a vida. Todavia, são perceptíveis as lacunas deixadas no processo de oitiva da comunidade escolar sobre um tema que impacta no cotidiano do CAp.

As professoras Larissa Bonfim (CAp/UFPE) e Marlaina Roriz (CP/UFMG), inclusive, aproximam-se do depoimento da docente Débora (CAp/UFRGS) quando apontam as contradições com a realidade, assim como indicam os espaços nos quais as premissas suscitadas pelo PPP já são realidade nas respectivas instituições. A exemplo, a professora Larissa menciona alguns desses espaços, como: o sistema de avaliação via parecer descritivo sem vinculação com um número representativo da nota; a força política dos Conselhos de Classe envolvendo discentes e docentes; o sistema de ingresso no CAp que atualmente ocorre via sorteio com reserva de vaga para estudantes de escola pública.

Já a professora Marlaina identifica que a perspectiva processual é um elemento presente na concepção pedagógica e na realidade do CP/UFMG, de modo que esta pode ser identificada na avaliação por conceitos e na compreensão institucional acerca da temporalidade dilatada da aprendizagem por ciclos, rompendo com o imediatismo da aprovação anual.

A processualidade também é um elemento destacado pela professora Patrícia (ESEBA/UFU) como fundamentador da concepção pedagógica da escola, especialmente da concepção artística, valorizando-se os processos criativos de forma ampla assim como o envolvimento e os desejos dos/as estudantes.

Segundo o professor Daniel, há um esforço importante da ESEBA/UFU em promover uma educação para as diversidades, entendendo a escola como espaço de investigação e produção científica por meio do estímulo à pesquisa em todas as etapas, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, o docente identifica as noções de diversidade e pesquisa como premissas basilares da educação desenvolvida na instituição, as quais estimulam a vivência das áreas artísticas como campos de experiência voltados aos processos de criação (COSTA, 2023), por isso a presença da processualidade, mencionada pela docente Patrícia, como um dos fundamentos da concepção pedagógica do CAp.

Nesse sentido, as premissas educacionais envolvidas no estudo da Dança em cada CAp se aproximam entre si, embora mantenham suas especificidades. O alinhamento dos/as docentes da área com a perspectiva processual revela essa aproximação, haja vista que eles/as afastam-se do compromisso estrito com a elaboração de um produto e compreendem o espaço das aulas como um ambiente de criação e experimentação, tal como mencionado pelos/as docentes Patrícia e Daniel.

Ademais, os/as professores/as indicam um cuidado com o acolhimento das referências estudantis e com o desenvolvimento de outras compreensões de Dança articuladas aos conteúdos específicos da área, o que reflete uma abordagem respeitosa no componente, de acordo com os ideais mais amplos das instituições.

Na sequência, investiguei junto aos/as docentes a existência de uma Proposta Curricular formalizada pelas instituições, considerando o recorte desta tese fundamentado na formulação da PC de Arte do COLUN para o Ensino Fundamental. Diante das respostas recebidas, verifica-se o seguinte panorama quanto à Proposta Curricular nos CAp:

Quadro 15 – Panorama dos CAp quanto à Proposta Curricular

CAp/UF	PANORAMA DOS CAp QUANTO À PROPOSTA CURRICULAR
CAp/UFRGS	Elaborada, mas não publicada
JOÃO XXIII/UFJF	Elaborada, mas não publicada
CP/UFGM	Versão atual em elaboração
ESEBA/UFU	Versão atual em elaboração
EAUFPA	Não tem
CAp/UFPE	Não tem
CAp/UFRR	Não tem (possui somente ementário)

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Importa dizer que a ausência de uma Proposta Curricular publicada, ou mesmo elaborada, não implica necessariamente na ausência de um currículo de Arte e Dança. Avaliando o desenvolvimento da área nos CAp, percebe-se que a organização curricular se dá em distintos contextos e documentos, inclusive nos Planos de Ensino dos/as docentes. Entretanto, ressalta-se a importância política e pedagógica da formalização da PC de Arte e de Dança nos CAp, guardadas as particularidades de cada instituição.

Isto posto, durante a investigação sobre esse documento nas escolas, percebi uma significativa dificuldade não só na elaboração e divulgação da PC como também no reconhecimento de determinado documento como uma Proposta Curricular, confundindo-a, por vezes, com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

A professora Marlaina Roriz, por exemplo, relata que a partir de 2017 os/as docentes iniciaram a estruturação escrita de um documento que aborda as premissas curriculares da Arte. Entretanto, por esse documento está apresentado dentro do PPP, e por não haver uma fixação das áreas artísticas por ano, a professora não reconhece essa elaboração como um currículo, conforme seu depoimento:

A gente estruturou um documento, que eu não sei se ele pode ser chamado de currículo de arte, sabe? Mas existe uma organização assim. A escola tem um PPP, ele foi aprovado no ano passado, ele estava muito defasado, muito desatualizado, então no ano passado a gente ficou né nesse estudo e lá tem uma organização, uma proposta de Arte, mas eu não acredito que a gente tenha um currículo, sabe? Se você falar ‘ah, qual é o currículo’? Não, a gente tem no início dos anos, a gente faz né, planejamento de estudos, até porque como as linguagens variam né, a cada ano, então a cada ano é necessário pensar qual que é objetivo para aquele ano escolar e tal (RORIZ, 2023).

O PPP defasado, citado pela docente, teve sua publicação realizada em 2004 e, na sequência, ocorreu a divulgação do Referencial Curricular da escola em 2005. À época, a escola ofertava as áreas de Música, Teatro, Artes Plásticas, Modelagem e Construção no componente Arte. Portanto, não há menção sobre a Dança. Esse PPP apresenta um Programa Curricular para cada uma dessas áreas, contendo: eixos de trabalho, descritores procedimentais, atitudinais e itens de avaliação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004), o que configura uma Proposta Curricular.

Para além do Programa Curricular contido no PPP, o Referencial Curricular (RC) publicado no mesmo ano apresenta temas, competências e habilidades, orientações didáticas, especificidades do núcleo de Arte, objetivos e caracterização da área (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005). Assim, os elementos identificados tanto no PPP como no RC são aspectos curriculares, o que denota uma imprecisão por parte da escola quanto às peculiaridades de cada documento.

Nesse contexto, a professora Marlaina menciona que na nova versão do PPP, ainda não publicada, apresenta-se a estrutura da Arte indicando uma introdução sobre a previsão do ensino no componente para o Ensino Fundamental, além de uma descrição de cada área artística e suas premissas fundamentais de metodologia e avaliação (RORIZ, 2023). Então, o depoimento da docente caminha ao encontro da compreensão miscigenada da instituição acerca do PPP e da PC, advindos desde a publicação anterior em 2005.

Ou seja, embora a presença dos elementos curriculares indicados pela docente na versão atual do PPP caracterize a Proposta Curricular do componente Arte na instituição, penso que a

dificuldade de se reconhecer esses elementos como parte de uma estrutura curricular trata da própria concepção de currículo desses/as docentes e da escola.

Um currículo pode comportar uma variação de áreas artísticas bem como uma reestruturação anual, tal como ocorre no CP/UFGM, de modo que a ausência de uma fixação mais específica não deslegitima o reconhecimento da prática pedagógica como curricular. Penso que essa ausência de fixação pode ser um dos argumentos que justifiquem a dificuldade da docente em identificar a elaboração curricular mencionada por ela no PPP atual como uma Proposta Curricular.

Desse modo, observo que há uma mistura de entendimentos entre o que é um PPP e uma PC. Não há nenhum impedimento quanto a junção da Proposta Curricular com o Projeto Político Pedagógico, entretanto, ainda que o movimento de construção desses documentos caminhe geralmente de forma articulada, eles apresentam abrangências distintas.

O PPP deve expressar o macroplanejamento democrático repensado periodicamente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a)⁵⁴, identificando informações mais amplas da instituição. Já a Proposta Curricular toca nas especificidades dos componentes, detalhando os elementos citados pela docente, como metodologia, avaliação, além de objetivos, conteúdos, ementa, evidenciando as escolhas pedagógicas que guiam o estudo na área.

A existência desses dois documentos não exclui a necessidade de elaboração do Plano de Ensino anual, também citado pela docente sob o nome de Planejamento de Estudos. É o Plano de Ensino que atualiza as demandas existentes no currículo da instituição, propondo um diálogo constante com a PC e o PPP de modo dinâmico e atual. Nesse sentido, é nítida a atenção do CP/UFGM para com a existência de uma matriz curricular, ainda que isso ocorra de forma integrada ao PPP. Segundo a docente, o documento foi aprovado e está em fase de ajustes para publicação final.

Assim como o CP/UFGM, a EA/UFPA, o CAP/UFRRS, o CAP/UFPE e a ESEBA/UFU apresentam seus PPP disponibilizados, guardadas as peculiaridades de cada documento, ponderando que nem todas as instituições o compreendem da mesma maneira.

A EA/UFPA tem o documento publicado no site da instituição. Nesse PPP apresenta-se o desenho curricular com a carga horária dos componentes destinada para cada ano escolar. Já sobre a Proposta Curricular de Arte, o professor Rubem menciona que não há um documento formalizado pela escola, embora algumas áreas artísticas possuam um movimento de elaboração curricular de forma particular, sem a proposição de uma reflexão coletiva na Arte.

⁵⁴ Ver o rodapé de número 69, sobre o PPP, na página 139.

Ademais, todos os componentes da escola elaboram o Plano de Ensino Anual. Sobre a Dança, o docente aponta apenas a existência deste último, com a intenção de elaboração da PC de Dança em diálogo com a docente substituta recém-contratada.

Na ESEBA/UFU há a compreensão de que o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular são documentos distintos com abrangências diferentes, tal qual acontece no COLUN. A primeira versão da Proposta Curricular foi publicada em 2015 detalhando as particularidades dos componentes sem incluir o estudo da Dança, o qual teve início na escola em 2016. A nova versão do documento está em fase de elaboração nos componentes, sendo intitulado de *Parâmetros Curriculares da ESEBA (PCE)*.

Segundo a professora Patrícia:

Esse é o documento que é feito pela área de arte, sendo que cada professor na sua linguagem elabora o que contém nesse documento, e aí coletivamente a gente fecha o documento da área de Arte [...]. Aí por exemplo lá na área de geografia eles vão fazer um PCE da área de Geografia, e isso é o que rege o currículo da escola (ÁRABE, 2024).

Já o PPP foi publicado em 2019, após quase 10 anos de discussões⁵⁵. O documento “já nasce com muitos problemas” (COSTA, 2023) em virtude do alongamento dessa discussão. Assim, é possível notar que a compreensão do COLUN acerca da PC e do PPP se assemelha àquela da ESEBA, especialmente no que tange aos procedimentos de elaboração da Proposta Curricular, os quais envolvem a proposição dos especialistas de cada área atrelada à discussão coletiva do documento no componente Arte.

A professora Débora, do CAp/UFRGS, relata a existência de um PPP que versa sobre as premissas pedagógicas da escola de forma mais ampla. No site da instituição o documento é mencionado como sendo dividido em três partes – marco referencial, diagnóstico e programação⁵⁶. Segundo a professora Débora, esse documento trata das características da instituição até o ano de 2019, e se relaciona com a Proposta Curricular de cada componente,

⁵⁵ Segundo o professor Daniel, em 2010 a ESEBA/UFU aposenta 70% do seu corpo docente. Assim, com o ingresso de novos/as profissionais, em articulação com a pequena parcela de professores/as que permaneceu na instituição desde a década de 1980, a discussão sobre o PPP se alongou. Isso se deu, inclusive, em virtude dos conflitos político-pedagógicos entre os/as docentes mais tradicionais e aqueles/as de formação mais contemporânea, que tinham ingressado recentemente na instituição.

⁵⁶ “1) O **Marco Referencial** é a tomada de posição da instituição. Ele é composto de três partes: a) Marco Situacional – modo como compreendemos/vemos/sentimos o mundo atual; b) Marco Filosófico – o tipo de cidadãos/sociedade queremos construir; c) Marco Operativo – que diz respeito às dimensões do trabalho escolar (pedagógica, comunitária e administrativa). 2) O **Diagnóstico** é o levantamento de dados da realidade da escola. 3) A **Programação** é a proposta de ação que se articula com o Marco Referencial e o Diagnóstico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2023).

intitulada *Projeto de Área*, que ainda não foi publicado, embora já elaborado. Tal projeto, por sua vez, indica determinados objetivos de acordo com as equipes do Ensino Fundamental, desenvolvendo conceitos estruturantes e fundamentação teórica, elementos que também caracterizam uma Proposta Curricular.

Isto posto, assim como no CP/UFMG, embora a expressão currículo ou Proposta Curricular não seja utilizada, mas sim a expressão Projeto – o que nos remete ao PPP – há a formulação de premissas curriculares bem como uma preocupação com a existência de uma matriz curricular, entendendo que o movimento pedagógico é curricular e vice-versa, por isso a presença do termo Projeto em ambos. A docente também aponta a existência do Plano de Ensino anual, chamado de *Programa de Estudos* no CAp/UFRGS.

No João XXIII/UFJF não há nem PPP nem PC disponibilizados. A versão atual do PPP aguarda aprovação nos departamentos escolares para publicação (CROCHET, 2024). Sobre a PC, o docente Frederico Crochet (2024) indica que há uma Proposta Curricular do componente Arte, entretanto trata-se de um documento restrito a equipe docente, não sendo disponibilizado no PPP e nem para a comunidade escolar.

Já no CAp/UFRR e no CAp/UFPE não há matriz curricular elaborada nem publicada. Na primeira instituição, há uma ementa elaborada por área artística para cada série, não havendo a descrição dos outros elementos comumente presentes em uma Proposta Curricular. Segundo a docente Verônica, a discussão sobre a PC será aprofundada em breve quando da efetivação do/a docente de Teatro por meio de concurso público. Sobre o PPP, há uma versão em atualização aguardando aprovação nas instâncias deliberativas, não estando disponível para consulta a versão anterior.

Por sua vez, embora o CAp/UFPE não possua uma PC formalizada, o Projeto Político Pedagógico da escola foi publicado em 2016, apresentando os aspectos mais amplos característicos de um Projeto Político Pedagógico, como os aspectos históricos, a missão da instituição, sua concepção de educação e características.

Dada a ausência de divulgação das premissas curriculares dos componentes, a docente Larissa menciona a existência de uma Comissão de Currículo na escola e a dificuldade deste grupo no desenvolvimento de suas ações de forma articulada com os/as demais docentes da escola, culminando em um processo de trabalho repleto de entraves, ainda que haja a intenção do CAp de elaborar sua Proposta Curricular.

Inclusive, a docente reconhece que a ausência desse documento dificulta o registro do desenvolvimento pedagógico dos componentes, deixando-o a cargo exclusivamente do/a professor/a por meio da elaboração do Plano de Ensino anual. Tal situação passa a ser um

problema se considerarmos a possibilidade de afastamento docente e a chegada de professores/as substitutos/as que não terão um documento de consulta sobre o histórico curricular mais amplo de determinada disciplina, para além dos planos anuais (BONFIM, 2023).

Importa dizer que o COLUN/UFMA, sendo o oitavo CAp analisado, possui PPP e PC elaborados e publicados. Embora o processo de formulação desses dois documentos tenha sido mútuo, já havia uma versão anterior do PPP, publicada em 1994, ao passo que a versão atual da PC é a primeira elaborada⁵⁷. Desse modo, a formulação desta tese atrela-se a estruturação da Proposta Curricular de Arte, ponderando especialmente a contribuição da Dança ao documento, conforme já mencionado.

Pode-se concluir, então, que das oito instituições, seis delas possuem o PPP publicado, de modo que apenas o João XXIII/UFJF e o CAp/UFRR não dispõem dessa publicação. Acerca da Proposta Curricular de Arte e Dança a situação é mais grave, pois à exceção do COLUN/UFMA nenhum CAp possui o documento atualizado, elaborado e publicado, haja vista que a ESEBA/UFU e o CP/UFMG possuem uma PC publicada em 2015 e 2005, respectivamente, que sequer incluem a Dança, estando, portanto, desatualizadas. Somente três CAp - CP/UFMG, CAp/UFRGS e João XXIII/UFJF—possuem uma PC atual elaborada, embora não publicada nem tampouco compreendida sob o título específico de currículo ou Proposta Curricular.

Nesse panorama, identifica-se que as instituições reconhecem a importância do PPP e da PC, ainda que seus entendimentos sobre esses documentos sejam distintos e que as escolas não estejam atualizadas quanto a composição de ambos os materiais. De acordo com as informações obtidas, pode-se afirmar que todos os CAp apresentam uma preocupação com os arranjos curriculares adotados pela Arte e pela Dança, dispondo de organizações específicas, elaboradas por cada corpo docente de Arte, mesmo que fora de uma estrutura documental.

Acerca da relação entre o arranjo curricular de Arte das Escolas de Aplicação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificou-se que nenhum CAp segue à risca o que é disposto na BNCC, nem os CAp que desenvolvem o componente Dança de forma autônoma, nem aqueles que reúnem as áreas artísticas no componente Arte.

Os/as docentes ressaltam alguns aspectos questionáveis do documento, a exemplo do enquadramento das Artes como unidades temáticas, enfatizando a ausência de uma divisão entre elas enquanto componentes específicos. Esse é um dos argumentos que, segundo o

⁵⁷ Na seção 3 será pormenorizada a trajetória histórica, social e política do Colégio Universitário da UFMA, abordando-se o surgimento dos marcos legais da instituição, incluindo o PPP, a PC e o Regimento Interno.

professor Daniel, justifica a resistência significativa dos/as profissionais da Arte na adesão à BNCC. Na ESEBA/UFU, os/as professores/as dos componentes ligados às Ciências Humanas também apresentam tal relutância, em contrapartida ao diálogo sem tantos conflitos entre o documento e outras áreas como as Ciências da Natureza e a Matemática (COSTA, 2023).

Nesse contexto, ponderando que as críticas à BNCC não são uma constante entre os componentes escolares, destaca-se especialmente a perda de espaço político das áreas artísticas segundo o apresentado no documento, considerando que ele quebra algumas premissas acerca da perspectiva autônoma entre as Artes (COSTA, 2023).

Ainda segundo o professor Daniel, no início das discussões sobre a BNCC havia maior disposição entre os/as profissionais da ESEBA na aproximação com esse marco curricular em virtude da participação de uma docente da UFU na comissão de elaboração. Desfeitas as comissões iniciais e publicada a versão final, consolidou-se a resistência da equipe de Arte à BNCC, tanto na ESEBA/UFU como nos outros CAP.

Há, assim, uma relação de aproximação e cautela para com o documento, não sendo permitido, nesses espaços, que tal orientação curricular se sobreponha às necessidades do contexto. Em vista disso, fica a critério do/a docente a escolha pela adoção ou não da BNCC na elaboração de seu Plano de Ensino, embora o diálogo com o documento geralmente não seja fundante do estudo de Arte e de Dança na ESEBA/UFU (ÁRABE, 2024).

Concordando com essa perspectiva crítica, a professora Larissa indica que o CAP/UFPE enfatiza a desaprovação da BNCC, entendendo que este não é um documento de exigência obrigatória para o desenvolvimento das áreas artísticas na escola, portanto a disposição curricular da instituição é pautada no estudo de documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, além de ser influenciada pela trajetória artística e docente dos/as profissionais dos componentes artísticos (BONFIM, 2023).

Constatou-se no depoimento dos/as professores/as que todos/as eles/as investigam modos de aproximação com a BNCC ainda que de forma crítica, por compreenderem-na como um documento oficial que requer uma tomada de posição, salvaguardadas as discordâncias quanto à configuração do documento.

Nesse sentido, o professor Rubem (EA/UFPA) aponta a importância de se refletir sobre um currículo comum em Arte a nível nacional, ainda que ele não utilize os elementos mais específicos da BNCC – como os objetos de conhecimento e as habilidades. O docente destaca a necessidade de que o trabalho de Dança na escola se aproxime das literaturas específicas da área (MEIRELES JÚNIOR, 2024).

Já a professora Agda (João XXIII/UFJF) reflete que a escolha pela forma de aproximação com o documento é bem singular de cada docente, de modo que na Dança esse diálogo acontece de maneira mais visível na Proposta Curricular do 1º ano do Ensino Fundamental, embora esse documento não esteja disponibilizado à comunidade.

As professoras Marlaina e Débora (CP/UFMG e CAP/UFRGS, respectivamente) se aproximaram no teor de suas respostas. Ambas destacam a aproximação especialmente aos princípios mais amplos da BNCC, ponderando aquilo que é viável para o contexto escolar em questão (ALLEMAND, 2023a). O intuito é criar diálogos, sem a obrigatoriedade de segui-la à risca, sem a necessidade de um enquadramento rígido às premissas da BNCC (RORIZ, 2023).

Um exemplo desse diálogo de forma crítica é a própria disposição das áreas artísticas no CP/UFMG. Com a chegada da BNCC e a intenção do professor Cláudio de integrar-se ao Núcleo de Arte, sendo o docente um pedagogo com histórico de trabalho com a Arte Negra, criou-se a área Artes Integradas no componente, também de forma singular e específica como as outras áreas artísticas. Tal conjuntura estabeleceu uma conexão com os pressupostos da BNCC, haja vista que o documento indica as Artes Integradas como uma unidade temática.

Além disso, o componente possui desde 2019 a presença do Audiovisual, ministrado por professora Licenciada em Audiovisual/Cinema. Embora essa área não esteja inserida nominalmente na BNCC, para o contexto do CP/UFMG fazia sentido integrá-la no desenvolvimento da Arte, fato que salienta esse movimento de diálogo com a Base sem um enquadramento rígido às suas premissas.

Avalia-se que a criticidade empregada na análise do documento por parte dos/as professores/as é um avanço para o desenvolvimento da Arte e da Dança na Educação Básica. Essa verificação criteriosa proporciona a identificação das potências e fragilidades explicitadas na BNCC, colocando o próprio contexto educacional como protagonista do arranjo curricular em detrimento do documento orientador.

A formação específica dos/as professores/as em suas áreas é um fator que corrobora tal criticidade, o que pode ser percebido no depoimento da docente Marlaina (CP/UFMG). Segundo a professora, a relação da instituição com a BNCC é pacífica, dada condição bem especial no ensino de Arte ocupada por essa escola, que conta com profissionais formados nas respectivas áreas de Arte, o que não é a realidade de muitas escolas das redes Estaduais e Municipais.

A docente avalia que no CP/UFGM é possível a realização da interdisciplinaridade de forma segura, sem o risco de se recair na polivalência⁵⁸, em contraposição à conjuntura de muitas escolas que possuem um/a único/a docente de Arte com a utópica incumbência de trabalhar as quatro áreas de Arte (RORIZ, 2023).

Ainda sobre o diálogo com a BNCC, a professora Verônica (CAp/UFRJ) traz uma compreensão interessante, ponderando a viabilidade de aproximação com o documento enquanto estratégia de legitimação da Dança na escola, conforme seu depoimento:

Eu avalio que a BNCC acaba sendo um instrumento que pode ser positivo também, eu tendo condições de fazer uma abordagem mais ampla, de trabalhar a pesquisa artística e pedagógica esse é um instrumento que eu tenho [...]. É importante eu ter esse documento e também o material do livro didático as vezes para conversar com a família né [...]. Então acaba sendo um instrumento importante quando a gente precisa dessa mediação com a família, sem abrir mão dessa liberdade que a arte tem que ter [...]. Em uma realidade onde eu tenho as vezes uma comunidade que ainda tentando compreender o que é a dança na escola, porque que isso é importante né, então as vezes a gente trabalha, eu brinco assim entre aspas né, uma metáfora, com a linguagem do “inimigo”. A linguagem do “inimigo” é a avaliação, é o livro didático, é o documento curricular, inimigo entre aspas né, uma metáfora, com a linguagem do outro, eu vou trabalhar com essa linguagem para dizer olha eu estou fazendo um trabalho tão planejado e tão fundamentado quanto qualquer outro componente curricular (PIMENTA, 2024).

No COLUN, concordamos com a perspectiva da docente quando da utilização da BNCC na defesa pela legalidade do estudo da Dança nos CAp, destituindo hierarquias entre essa e outras Artes, bem como entre a Dança e outros componentes curriculares, embora reconheçamos os limites e fragilidades do documento.

A relação entre a Dança e a performance artística também foi uma das dimensões investigadas junto aos/as docentes dos CAp, considerando que esse é um aspecto que me faz refletir sobre as escolhas curriculares da Dança na composição da PC de Arte do COLUN. Verificou-se que as escolas valorizam a vivência das apresentações artísticas na intenção de se experimentar cenicamente a processualidade do material construído ao longo do estudo da Dança.

Os CAp compreendem a importância da organização de performances com algum acabamento, ainda que alterações posteriores possam acontecer, distanciando-se do ideal de resultado fixo ou finalizado. Para a comunidade escolar que frui o trabalho apresentado, o

⁵⁸ Vale dizer ainda que a abordagem interdisciplinar, especialmente na Arte, pode ser entendida como o resultado dos avanços nos debates sobre o diálogo entre as áreas artísticas, a princípio executado erroneamente de modo polivalente, pois não considerava as especificidades das áreas distintas. Atualmente, no CP/UFGM, em outros CAp e no COLUN, conforme veremos na seção 3.1, o rompimento com a abordagem polivalente abre caminho para a prática da interdisciplinaridade, convocando um diálogo mais consciente e crítico entre as áreas artísticas.

momento visa transformar algumas visões preconcebidas e por vezes restritas do que é Dança, ampliando o espaço político dessa área na escola.

Vários/as docentes destacam a relação entre a performance dos/as estudantes e as festividades escolares, embora este tipo de evento não seja o único espaço das instituições que possibilita a vivência e fruição das apresentações artísticas. Muitos desses eventos, inclusive, estão apontados no Quadro 13⁵⁹, sendo momentos não só de compartilhamento dos trabalhos artísticos como também de interação com a comunidade, de vivência interdisciplinar e de experimentação curricular para além dos limites da sala de aula regular.

Sobre esses momentos, os/as docentes destacam que a participação da Dança em eventos coordenados pela Arte ou por outra área só ocorre quando a apresentação é organizada como resultado processual do estudo da Dança. Ou seja, a exibição da performance é compreendida como a culminância do processo de criação realizado durante as aulas regulares e acompanhado pelo/a profissional capacitado/a, sendo essa mais uma das etapas de aprendizagem, e não uma mera obrigação institucional exigida pela gestão escolar.

Dada a posição crítica dos/as docentes quanto à elaboração de produtos destinados especificamente para os eventos escolares, a organização de momentos como festa junina, carnaval, dentre outras festividades inseridas no calendário, geralmente é liderada por outros/as agentes escolares. NA EA/UFPA e no CP/UFMG as comemorações são organizadas pelos/as docentes de Educação Física. Já no CAp/UFPE as composições coreográficas para eventos são elaboradas de forma autônoma pelos/as estudantes que por vezes solicitam a assistência da professora de Dança que os/as atende de forma extracurricular, em espaços outros fora das aulas regulares.

Entretanto, o professor Rubem Meireles (EA/UFPA) relata que a realidade nem sempre foi essa, alegando que muitas vezes foi solicitado a elaborar “dancinhas” ilustrativas para comemorações específicas da escola, com ênfase no caráter instrumental da Dança. Felizmente a compreensão da gestão escolar vem se alterando ao longo do tempo, possibilitando que por anos seguidos o docente pudesse oportunizar aos/às discentes a vivência da performance em formato de espetáculo. Tal obra costumava ser apresentada na finalização do ano letivo, sendo articulada à produção de conhecimento realizada durante as aulas de Dança (MEIRELES JÚNIOR, 2024).

⁵⁹ Além dos eventos citados no Quadro 13, há eventos que ocorrem de maneira mais comum entre as escolas, como a festa junina, o dia das mães, o dia das crianças, os quais não foram analisados detalhadamente por não serem iniciativas específicas dos CAp em questão, ou seja, não foram criados pelas escolas.

Um dos indícios dessa mudança de perspectiva sobre a performance artística na comunidade escolar é a própria evolução da compreensão de docentes de outros componentes escolares acerca da conexão entre as apresentações e o processo de estudo desenvolvido na sala de aula, o que é perceptível no depoimento da docente de Educação Física da EAUFPA, Luciana Magalhães Paiva:

O grupo de Arte e o grupo de Educação Física nesse ponto nós temos um consenso que a festa junina não pode ser movimentos reproduzidos, não pode ser uma culminância de espetacularização, apesar de acontecer, apesar de os pais quererem. Por exemplo, ano passado, quando a Lívia fez o pássaro junino, ela recebeu várias reclamações porque os pais queriam roupas, figurinos, e não precisava, porque os alunos construíram, os alunos fizeram seus figurinos, seus adereços junto com a equipe de Arte, então eles fizeram todo esse movimento. E isso a gente tenta fazer esse movimento dentro das perspectivas de conteúdo (PAIVA, 2014).

É fato que muito ainda se tem para avançar quanto à ampliação da compreensão sobre a performance artística na escola, sendo importante desenvolver esse debate inclusive com as famílias, conforme identifica-se no relato da professora. Além disso, é preciso considerar que o entendimento crítico acerca da performance muitas vezes não está presente nem entre os/as próprios/as docentes, o que dificulta a abordagem ao assunto.

Ademais, verifica-se a existência da dimensão exibitiva dos trabalhos escolares de forma ampla nos CAP para além do contexto da Arte e da Dança, a exemplo da Mostra Coreográfica da UFPA que realizou sua décima sétima edição em 2023 é organizada pela professora de Educação Física, Céres Macias. Todavia, a presença da Dança de forma crítica nesses eventos estimula a ampliação sobre a dimensão performática, rompendo com as premissas do senso comum atreladas exclusivamente ao virtuosismo e a reprodução de movimentos pré-concebidos.

Concordando com o docente Rubem, a professora Agda enfatiza o papel importante das equipes anteriores de Arte do JoãoXXIII/UFJF para a mudança de postura da gestão escolar acerca do papel da Dança, distanciando-se da dimensão do mero entretenimento. Tal situação se repete no contexto do COLUN/UFMA, conforme veremos mais adiante na seção 3.1, tendo sido imprescindível a luta política dos docentes de Arte na conquista do espaço da Dança na instituição, o que envolve a ampliação da compreensão da gestão e comunidade sobre a complexidade da performance.

Na ESEBA/UFU tem-se diminuído cada vez mais a vinculação obrigatória de seu calendário com festividades específicas, as quais muitas vezes ocorrem apenas a nível de iniciativas pontuais de determinados/as docentes. Segundo o professor Daniel, a instituição

desenvolveu um respeito para com a área de Arte, compreendendo que a natureza do fazer artístico não está vinculada às composições festivas. Então, o caso da ESEBA/UFU exemplifica a importância da mudança de perspectiva da gestão escolar sobre a performance a fim de que uma abordagem crítica sobre as apresentações seja instalada.

Tal criticidade sobre o papel da performance precisa ser aprofundada inclusive entre os/as próprios/as docentes de Dança. A exemplo, a professora Débora (CAp/UFRGS) relata uma mudança pessoal em seu entendimento sobre a potência da performance artística na escola, alegando que anteriormente era reticente ao compartilhamento de resultados em formato de apresentação na tentativa de se distanciar de uma perspectiva de Dança como recreação e entretenimento, mesmo reconhecendo que o estudo dessa área de conhecimento inclui a dimensão de compartilhamento dos processos cênicos.

Ao longo dos anos como professora do CAp/UFRGS, a docente percebeu que a exibição de resultados processuais pode e deve ser experimentada como uma dimensão da Dança, não por ocupar o lugar de adorno comemorativo, mas por proporcionar a produção de conhecimento para todos/as os/as envolvidos/as, entre integrantes da cena e fruidores/as.

Essa resistência ao compartilhamento de produções também é apontada pela professora Larissa ao analisar a postura adotada por seus/suas colegas docentes de Teatro no CAp/UFPE, que negam a experimentação em cena a partir de uma justificativa pedagógica pautada nos mesmos argumentos enfatizados pela professora Débora.

Todavia, a docente avalia que no componente Dança o estudo dos processos criativos é não só incluído no cotidiano das aulas como é o principal elemento trabalhado em uma das unidades de estudo da Dança, mencionada no Plano Anual de Ensino. Essa unidade desdobra-se a partir do diálogo entre docente e discentes que culmina na escolha coletiva por disparadores orientadores da composição e do compartilhamento posterior da performance (BONFIM, 2023).

Sobre as formas de participação estudantil nas performances, os/as professores Rubem (EA/UFPA), Verônica (CAp/UFRR), Agda (JoãoXXIII/UFJF) e Débora (CAp/UFRGS) citam a possibilidade de essa atuação acontecer de distintas maneiras. Os/as discentes podem participar não só como intérpretes-criadores/as, mas também como produtores/as, contribuindo para a pesquisa de figurino, iluminação, sonoplastia, organização de bastidores, divulgação, seleção de público-alvo.

A diversidade quanto às formas de participação aproxima os/as estudantes das apresentações, ponderando não só as preferências de cada um/a na divisão das tarefas requeridas, como o seu desejo ou desinteresse em atuar como dançarino na sua produção,

variando as escolhas sobre como participar da criação e para quem, quando e como exibir a obra.

Quanto ao formato das performances, os/as docentes de Dança defendem a organização flexível desse momento, sem uma expectativa determinada acerca da configuração estética do que será apresentado.

A exemplo, as professoras Marlaina (CP/UFMG) e Débora (CAp/UFRGS), além do professor Daniel (ESEBA/UFU), citam a existência de um momento específico de compartilhamento de resultados proposto pela área de Arte. Nas três instituições os acontecimentos são anuais, geralmente em momentos de finalização de estudos. No CAp/UFRGS a iniciativa é liderada pelo componente Dança e ainda não possui nomenclatura específica, sendo os produtos apresentados uma culminância do estudo ao longo do ano letivo.

No CP/UFMG o evento é intitulado *Mostra de Dança*, com montagens preparadas entre os/as discentes, a docente, e os/as estagiários, as quais só acontecem de acordo com as demandas do processo de aulas em articulação aos interesses das crianças em compartilhar a criação, não havendo nenhuma imposição acerca da ocorrência obrigatória da Mostra.

Já na ESEBA/UFU essa iniciativa é chamada de *Semana de Artes*⁶⁰, sendo um Projeto de Extensão⁶¹ permanente que propõe um diálogo com a comunidade ao apresentar os processos artístico-pedagógicos desenvolvidos pelas Artes. A ação objetiva também estimular o contato com a produção de diversos artistas da cidade, além de suscitar a conexão com o campo da formação docente.

Segundo a Docente Patrícia, a ESEBA/UFU também investiga outros formatos de vivência da performance artística que não estejam necessariamente atrelados ao compartilhamento de um resultado, ou seja, à exibição das crianças. Nesse sentido, a performance também está presente em momentos como a vivência de aulas compartilhadas entre os/as discentes e suas famílias, sendo a própria aula uma performance, embora não vinculada à exposição. Valoriza-se a elaboração performática a partir da experiência de participação, a partir da sensação dos/as estudantes de serem parte daquela vivência, sem a expectativa de ter que exibir algo (ÁRABE, 2024).

⁶⁰ O evento adota uma temática para cada ano. Em 2023 ocorreu a décima edição da Semana de Artes.

⁶¹ Embora a Semana de Artes se configure como um Projeto de Extensão, ela é citada no Quadro 13 como um evento da ESEBA/UFU por se tratar de um acontecimento específico de maneira anual na escola. Desse modo, optou-se por categorizá-la como evento, haja vista que a escola possui outros Projetos que não possuem o mesmo caráter e serão explicitados ainda nesta seção. Todavia, importa dizer que algumas realizações escolares ocupam mais de um papel, como é o caso da Semana de Artes, conectando as instâncias escolares entre Projetos, eventos, abordagens interdisciplinares e cotidiano escolar.

No CAp/UFRR a professora Verônica apresenta um relato semelhante, indicando a utilização de distintos formatos de performance. A docente propôs a vivência de uma aula-espetáculo que foi elaborada pelos/as estudantes e intitulada *Um poema para os direitos das crianças*. Outra iniciativa também foi a produção de intervenções artísticas em diferentes espaços escolares, inclusive no refeitório, o que culminou na performance *Danças de refeitório*.

Nessa instituição, valoriza-se o rompimento das fronteiras entre público e plateia, especialmente em momentos nos quais as famílias entram na improvisação junto às crianças. Em determinada ocasião, realizou-se uma roda de carimbó que reuniu diferentes agentes da comunidade escolar, resultando inclusive em escrita de artigo acadêmico por parte da docente em parceria com o componente Educação Física.

Desse modo, as docentes do CP/UFMG, CAp/UFRGS e CAp/UFPE destacam o desenvolvimento de habilidades importantes aos/às estudantes envolvidos nas performances, como o rompimento com a timidez; a familiarização com os elementos constituintes da apresentação; a compreensão dos diferentes processos que constituem a Dança.

Ademais, a professora Débora (CAp/UFRGS) elucida que o engajamento processual dos/as discentes vai se consolidando ao longo do ano, à medida que questões específicas, especialmente de corpo, vão sendo trabalhadas no decorrer das aulas, a exemplo da confiança e timidez:

Eu penso que talvez durante o ano eles vão começar a se sentir um pouco mais confiantes [...], porque eu acho que as vezes eles não têm muita confiança mesmo né, eles acham que [...] dança é uma coisa de outro mundo, que eles nunca vão conseguir chegar lá [...], para daí poder apresentar no palco, então talvez a experiência mesmo durante o ano, de enxergar outras produções de grupo, dentro e fora da escola, talvez seja legal para eles poderem ir transformando essas ideias (ALLEMAND, 2023a).

Os aspectos citados pela docente se aproximam bastante das questões de corpo trabalhadas com os/as estudantes do 9º ano do COLUN/UFMA, de acordo com a seção 4.1. Essa dimensão da confiança, da timidez, da coragem em estar disponível a uma experimentação nova, foram alguns dos elementos apontados de modo recorrente nas respostas dos/as discentes quando questionados sobre os obstáculos que impedem sua participação nas aulas.

A identificação desse assunto como presença frequente também em outro CAp enfatiza ainda mais a importância da ênfase nas dimensões do corpo na PC de Arte do COLUN, especialmente no que compete à Dança. Assim, tal análise incentiva a investigação de espaços na própria disposição curricular que possam favorecer o trabalho com esse aspecto humano.

Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades para lidar com os elementos corporais presentes na experiência em Dança e na formação humana, como a timidez e a confiança, citadas pela professora Débora (CAp/UFRGS), relaciona-se com a seleção de estratégias metodológicas por parte dos/as docentes para a abordagem desses elementos.

Sobre essas estratégias, foi unânime no depoimento dos/as professores a ênfase na criação estudantil. Seja criação de movimento, de desenho, de escrita, de coreografia, a dimensão da autoridade é bastante enfatizada no estudo da Dança nos CAp a partir da organização didática proposta por cada docente.

A professora Marlaina (CP/UFMG) indica a utilização dos processos de criação a fim de que os/as discentes reconheçam que a Dança que eles/as fazem também é Dança, distanciando-se de uma referência única de que Dança é só aquilo difundido na mídia enquanto uma referência de “fora para dentro” (RORIZ, 2023).

Já o professor Rubem (EA/UFPA) indica o trabalho com a pesquisa sobre os movimentos artísticos envolvendo história da Dança, apresentação de seminários; fruição de espetáculos e escrita dissertativa a partir deles; experimentação corporal com base no cotidiano e temas sociais, dialogando com o conteúdo de outros componentes no estímulo à criação e apresentação em grupos.

A docente Verônica (CAp/UFRR) apresenta um depoimento semelhante no que tange ao diálogo entre a pesquisa de movimento e a produção de conhecimento em outros suportes materiais como a escrita e o desenho. Segundo a professora, na instituição estimula-se a auto pesquisa da criança através da produção dançada e de diferentes formas de registro, a exemplo da elaboração de memorial de criação coreográfica ao longo do estudo sobre coreografia. Assim, há a conexão entre a leitura e a escrita para a construção do letramento artístico e corporal em articulação à fruição e aos debates em rodas de conversa, havendo também um diálogo com o material didático e com as dimensões do conhecimento propostas pela BNCC⁶² (PIMENTA, 2024).

A docente Larissa (CAp/UFPE) menciona as composições em pequenos grupos como um dos eixos metodológicos utilizados, aliado à utilização de jogos, improvisações e sequências coreográficas. No CAp/UFRGS, a professora Débora também identifica a utilização de sequências coreográficas e as indica como o momento ápice da aula, no qual a docente

⁶² Segundo a BNCC, “tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2017, p. 194). As dimensões são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2017).

demonstra a coreografia e os/as discentes aprendem e a reproduzem, sendo este o momento em que os/as estudantes mais se engajam.

Já a professora Agda (João XXIII/UFJF) indica que além da criação e do compartilhamento das composições, a estrutura de roda é utilizada como uma formação importante para o começo e fim das atividades, conectando as crianças ao estudo da Dança pelo canto e pelas experimentações em forma de brincadeiras articuladas às manifestações da cultura popular.

Por sua vez, a docente Patrícia (ESEBA/UFU) relata a utilização de uma dinâmica intitulada de *apreciação-convite*, na qual todos/as sentam-se e uma pessoa convida alguém para dançar de forma improvisada com base no disparador da aula (geralmente um objeto como tecido, fita crepe etc.). A dinâmica inicia liderada pela professora e posteriormente os/as discentes assumem o protagonismo nas Danças improvisadas, sempre um/a colega convidando o/a outro/a em alternância entre os/as estudantes.

Pode-se observar que as estratégias metodológicas variam não só em virtude da particularidade de cada CAp, mas de acordo com a faixa etária atendida pelo estudo da Dança nas escolas. A formação artístico-docente dos/as professores/as ministrantes também influencia na escolha por esses procedimentos.

Assim, identifica-se também a intenção docente em manter um equilíbrio entre a utilização de dinâmicas já conhecidas pelos/as estudantes – como as sequências coreográficas – e a proposição de outras formas de experimentação da Dança pautadas na criação e composição – como a dinâmica *apreciação-convite* – oportunizando aos/às discentes o contato com novas referências e elementos da Dança.

Isto posto, o objetivo desta breve análise sobre as metodologias é identificar como se dá a relação entre as escolhas docentes e o contexto de cada instituição, identificando possíveis aproximações com a realidade do COLUN/UFMA. O intuito é que essa averiguação possa suscitar possíveis espaços curriculares na PC de Arte do COLUN que incentivem a versatilidade de estratégias metodológicas no estudo da Dança.

Sobre as relações da Dança com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, que caracteriza não só o trabalho das Universidades como também de suas Escolas de Aplicação, identificou-se que nas instituições analisadas o Ensino é o vértice mais atuante do tripé, tendo em vista a presença da Dança no cotidiano das aulas. Já na Pesquisa e na Extensão, a quantidade e a complexidade das iniciativas caminham de modo proporcional ao tempo de atuação do/a docente de Dança em cada instituição.

Em alguns CAp há a criação de grupos artísticos como atividade extracurricular, seja com estudantes ou docentes. Isto é, atividade não obrigatória ocorrida em horários apartados das aulas regulares de Arte e de Dança. Alguns desses grupos caracterizam-se como iniciativas vinculadas a Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão, marcando a comunidade escolar com a relevância e a contribuição socioeducacional dessa ação. Outras instituições desenvolvem Projetos de naturezas distintas que, embora se configurem no âmbito do Ensino, da Pesquisa ou da Extensão, não são grupos artísticos.

Sobre esses grupos, verifica-se o seguinte panorama:

Quadro 16 – Grupos artísticos dos Colégios de Aplicação

CAp/UF	GRUPOS ARTÍSTICOS DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO
CAp/UFPE	Grupo de Dança (em implementação)
CAp/UFRGS	Grupo de Dança (em implementação)
EAUFPA	Ballet da Escola de Aplicação
CAp/UFRR	Cunhatã: Grupo de Pesquisa Linguagens Interculturais, Corpo, Dança e Movimento

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

No CAp/UFPE e no CAp/UFRGS há um movimento recente de consolidação dos Grupos de Dança, os quais ainda não possuem um nome adotado. No CAp/UFPE, o coletivo iniciou seus trabalhos em 2023 e já deu seus primeiros passos em apresentações internas. Segundo a professora Larissa, o objetivo é que esse Grupo seja um ponto de vínculo da escola com a ação extensionista, no sentido de oportunizar às pessoas participantes a atuação artística em espaços externos ao do Colégio, além de criar contextos de acolhida da comunidade escolar para fruição das apresentações do Grupo.

Já no CAp/UFRGS, o Grupo de Dança surgiu em 2024 é voltado aos/às estudantes da equipe Pixel (8º e 9º ano). A princípio, a iniciativa surgiu com o objetivo de angariar estudantes para o componente obrigatório-eletivo Dança, que é ofertado no Ensino Médio, a partir do 1º ano.

Vale dizer que o Grupo é considerado uma das ações do Projeto de Pesquisa intitulado *Dança como componente curricular na Educação Básica: um percurso no Colégio de Aplicação da UFRGS*⁶³, que objetivava elaborar o Projeto Curricular de Dança, contando com

⁶³ O Projeto teve seu título alterado ao longo do tempo conforme o desenvolvimento da Pesquisa de Doutorado da professora Débora, considerando a vinculação deste ao desenvolvimento da investigação supracitada. Anteriormente o projeto já foi intitulado *Currículo em Movimento* e, posteriormente, *Dança como componente Curricular no Colégio de Aplicação da UFRGS: caminhos de uma professora licenciada em Dança*, culminando finalmente no título atual.

a participação de uma bolsista de Iniciação Científica do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio, além da atuação de uma monitora estudante da graduação em Dança na UFRGS.

Assim, a docente relata que no início do Projeto o objetivo era investigar modos de inserção da Dança na instituição, mas com o decorrer das atividades ela observou que, na verdade, a Dança já estava incluída naquele ambiente, e que uma das funções do Projeto seria reconhecer as Danças existentes naquele contexto bem como encontrar modos de diálogo para com elas. Atualmente a elaboração do Projeto Curricular já foi realizada, de modo que ele segue sendo experimentado e avaliado como uma das ramificações do Projeto de Pesquisa, embora o material não esteja publicado.

Por sua vez, o *Ballet da Escola de Aplicação*, na EAUFPA, é liderado pelo professor Rubem e já possui uma trajetória consolidada na comunidade escolar. O grupo participa ativamente do cenário artístico da cidade com apresentações dentro e fora do CAp. Assim como o Grupo de Dança do CAp/UFRGS, o *Ballet da Escola de Aplicação da UFPA* também é uma das ações vinculadas a um Projeto. Trata-se do Projeto de Ensino intitulado *A Dança encena na Escola de Aplicação: desenvolvendo a cidadania, a inclusão tecnológica e social na formação da comunidade*.

Conforme o depoimento do professor Rubem, coordenador do Projeto, o intuito é ofertar formação artística em Ballet Clássico para os/as discentes da Escola de Aplicação, com encontros fixos duas vezes na semana, subdividindo-se os/as participantes em dois grupos categorizados de acordo com a faixa etária e com o aperfeiçoamento técnico de cada pessoa.

O Projeto também conta com outros objetivos como: a oferta de oficinas de Dança em espaços da cidade para além da EAUFPA; a instauração de diálogos entre os/as integrantes do Projeto e outros grupos de Dança de fora do Estado; a realização de pesquisas e investigações de movimento utilizando distintos aportes tecnológicos. Nesse sentido, o Ballet da Escola de Aplicação é identificado como um resultado do Projeto, ou seja, é o grupo destinado à formulação de performances coreográficas resultantes das vivências citadas, de modo que nem todos/as os/as discentes integrantes do Projeto participam obrigatoriamente do Ballet da Escola de Aplicação.

Já no CAp/UFRR o Grupo de Pesquisa *Cunhatã: Linguagens Interculturais, Corpo, Dança e Movimento* é um grupo artístico que surge como iniciativa da docente Verônica em investigar, junto a outros/as professores/as, a elaboração de produtos artísticos como performances, espetáculos e instalações. Tal iniciativa é voltada aos/as professores/as e incita a aproximação entre o campo da Arte e da Docência no fazer do CAp, envolvendo inclusive docentes de componentes não artísticos.

Sobre os Projetos de Pesquisa e Extensão que não desenvolvem obrigatoriamente a criação de grupos artísticos, observa-se a existência dos seguintes Projetos:

Quadro 17 – Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão dos Colégios de Aplicação⁶⁴

CAP/UF	PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO
ESEBA/UFU	Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Docente (PICD) Projeto de Extensão Dança ESEBA
CP/UFGM	Projeto de Extensão Encontros com Arte
EAUFPA	Projeto de Ensino A Dança encena na Escola de Aplicação: desenvolvendo a cidadania, a inclusão tecnológica e social na formação da comunidade; Projeto de Extensão Experiências Dançantes: corpos em movimento na Escola de Aplicação da UFPA
CAP/UFRGS	Projeto de Pesquisa Dança como componente curricular na Educação Básica: um percurso no Colégio de Aplicação da UFRGS
JOÃO XXIII/UFJF	Projeto de Extensão Arte em Trânsito
CAP/UFRR	Projeto de Extensão TEIA(S): Intervenção Artístico-Educativa em Dança para Crianças e Adolescentes com TEA

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Neste panorama, observa-se a prevalência dos Projetos de Extensão - com cinco aparições - sobre os Projetos de Pesquisa - com duas aparições - e de Ensino - com uma aparição. Vale lembrar que outras iniciativas já elucidadas como os grupos artísticos e os eventos escolares muitas vezes também são identificados como Projetos, misturando as fronteiras entre o que é compreendido como grupo, Projeto ou evento.

A exemplo, o Projeto de Pesquisa de *Iniciação Científica Docente* (PICD) foi mencionado quando da abordagem sobre a interdisciplinaridade na ESEBA/UFU, assim como a *Semana de Artes* e o *Seminário Regional de Educação Básica* que, embora se configurem como Projetos também se apresentam como eventos da instituição, tendo sido citados anteriormente nessa categoria.

No campo da Extensão há o Projeto de Extensão *Dança ESEBA*, uma parceria entre a Dança e o componente Educação Física, os quais ofertavam a cada dia uma vivência de Dança distinta, priorizando práticas Da área que não estavam destacadas na matriz curricular regular.

⁶⁴ Tal como dito anteriormente, não é a intenção desta tese identificar todos os Projetos que são desenvolvidos por cada CAP no âmbito da Arte, mas sim aqueles que mais aproximam suas práticas da área da Dança bem como aqueles citados pelos/as docentes nas entrevistas, já que isso os torna um elemento importante para a compreensão da dinâmica da Arte e da Dança nas instituições. Todavia, na verificação junto à EAUFPA encontrou-se um expressivo número de Projetos desenvolvidos pelos/as professores/as de Arte. Então, além dos Projetos apontados no Quadro 17, em 2024 estão vigentes mais: 1 Projeto de Ensino, 1 de Extensão, 2 de Ensino e Extensão e 2 de Pesquisa, todos com temáticas voltadas às diferentes áreas artísticas.

Dança contemporânea, Danças brasileiras, Dança do ventre, ritmos e consciência corporal foram algumas das vivências desenvolvidas. A iniciativa agregava bolsistas graduandos/as em Dança e iniciou suas atividades voltadas para o público adulto da comunidade externa. Atualmente a Dança ESEBA ampliou seu trabalho e conta com diferentes atividades para faixas etárias específicas de dentro e fora da instituição (COSTA, 2023).

Na EA/UFGA o Projeto de Extensão *Experiências Dançantes: corpos em movimento na Escola de Aplicação da UFGA* é coordenado pela docente de Educação Física Luciana Magalhães Paiva. Uma das frentes do Projeto é o desenvolvimento das práticas artísticas dos/as estudantes configuradas como grupo artístico, reunindo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Inclusive, o grupo participou da 17ª Mostra Coreográfica da UFGA.

Todavia, o Projeto não foi inserido no panorama de grupos artísticos tendo em vista que ele também desenvolve uma atuação bastante incisiva no campo da Extensão. O objetivo desta frente de trabalho é proporcionar oficinas de Dança no componente Arte ou Educação Física em escolas públicas do Estado do Pará que ofertem Educação Básica. O intuito é que bolsistas e voluntários/as participantes, graduandos/as em Dança ou em Educação Física, liderem essa atividade junto às escolas, sob orientação da coordenadora do Projeto.

No CAP/UFRR, além da *Semana dos Povos Indígenas*, que é um evento, mas também se configura como Projeto de Extensão, há o Projeto de Extensão *TEIA(S): Intervenção Artístico-Educativa em Dança para Crianças e Adolescentes com TEA*, também no campo da Extensão. Coordenado pela docente Verônica, a iniciativa oferta aulas de Dança semanais no CAP para crianças e adolescentes diagnosticados/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que sejam residentes de Boa Vista (RR).

No João XXIII/UFJF, embora não haja Projetos de Pesquisa e Extensão específicos para a Dança vigentes atualmente, o Projeto de Extensão *Arte em Trânsito* permanece ativo, propondo atividades voltadas ao estudo das Artes Visuais bem como o compartilhamento desses resultados por meio da elaboração de galerias e de exposições em mural.

O Núcleo de Arte do CP/UFMG conta com o Projeto de Extensão *Encontros com Arte*⁶⁵, que atua há 20 anos na instituição, fato que denota não só a expressividade da presença da Dança na escola como também das outras áreas artísticas. Segundo a professora Marlaina, o Projeto reúne iniciativas de todos/as os/as docentes de Arte da escola, articulando atividades que proporcionem aos/as estudantes ações fora do espaço escolar, como a visita à museus; a

⁶⁵ Para mais informações, acesse: <http://encontroscomartecpufigm.blogspot.com/>.

fruição de espetáculos; além de atividades que integrem a comunidade escolar como oficinas, eventos e outras ações (RORIZ, 2023).

A participação dos/as graduandos/as em Dança é significativa no Projeto, e um dos reflexos dela é o desenvolvimento da *Agenda Cultural* pelos/as licenciandos/as, que realizam um levantamento de programações culturais gratuitas, ou com preços acessíveis, ou na modalidade *online*. Essas apresentações precisam estar ocorrendo na cidade de Belo Horizonte e ser adequadas ao público infantil, sendo os/as graduandos/as citados os/as responsáveis por divulgar a *Agenda Cultural* elaborada à comunidade do CP/UFMG.

Sobre a participação de licenciando/as nas escolas, é perceptível o desenvolvimento da Pesquisa pela oferta de campo de estágio aos/as estudantes de Dança no Ensino Superior, ainda que essa atuação não se configure como Projeto de Pesquisa. A presença dos/as estagiários/as articula-se com a finalidade de criação dos CAP, tal como apresentado na seção anterior.

Assim, o CP/UFMG, CAP/UFPE, CAP/UFRGS, EA/UFPA, ESEBA/UFU, são as instituições que acolhem os/as estagiários/as de Licenciatura em Dança, de modo que cada CAP lida com a atuação dos/as licenciandos/as de uma forma específica, mas todos eles utilizam essa oportunidade como espaço de desenvolvimento de Pesquisa. As outras três escolas – COLUN/UFMA, João XXIII/UFJF e CAP/UFRR - não recebem licenciandos/as em Dança em virtude de as Universidades às quais os CAP são subordinadas não ofertarem o curso.

No CAP/UFPE, embora não haja Projetos de Pesquisa e Extensão em Dança vigentes atualmente, há o objetivo, segundo a docente Larissa, de estreitar as relações com a graduação em Dança da UFPE para além da atuação dos/as estagiários/as, elaborando momentos oportunos de vivência da Pesquisa.

Sobre os desafios e facilidades presentes no desenvolvimento da Dança nos CAP, os/as docentes apresentam relatos semelhantes. A nível de facilidades, foram destacados: o trabalho com grupos pequenos de estudantes por meio das turmas divididas (João XXIII/UFJF e CAP/UFPE); o desenvolvimento da Dança como componente curricular autônomo e a utilização de espaço apropriado para as aulas com movimento (CAP/UFPE); o vínculo com os/as estudantes e sua disponibilidade para participação nas atividades (EA/UFPA, CAP/UFRGS, CP/UFMG, CAP/UFPE e ESEBA/UFU); o apoio institucional para o desenvolvimento da Dança na escola e o trabalho continuado dessa Arte ao longo de todo o ano escolar (CAP/UFRR).

Acerca das dificuldades, evidencia-se a dificuldade na resistência estudantil ao movimento corporal com a chegada da adolescência (CP/UFMG); os tensionamentos com a Educação Física na luta pelo espaço da Dança dentro do campo artístico (CAP/UFRGS). A professora

Verônica (CAp/UFRR) aponta ainda para os desafios presentes na constituição das relações ao longo dos processos de ensino-aprendizagem em Dança, conforme relata:

A dificuldade maior é a gente ser dialógico, manter essa postura, e a cada dia você matar um pouquinho do ser fascista que pode existir em cada ser humano, porque você trabalhar com o corpo é você trabalhar com poderes né. O empoderamento da criança em relação ao seu próprio corpo; essa autodescoberta dela [...]. Querendo ou não, o professor ou a professora ele é a figura adulta da relação, e está conduzindo uma série de outras coisas que estão muito além da coreografia, do formato cênico, entendeu? [...] Eu acho que a maior dificuldade é em relação a isso, é a gente manter essa perspectiva dialógica, de uma construção constante, você promover efetivamente uma democracia de corpos ali na sala de aula [...] (PIMENTA, 2024).

Nesse sentido, avalia-se que parte da dificuldade em desenvolver efetivamente uma prática dialógica em Dança ainda advém da tradicional cultura educacional que hierarquiza o/a professor/a em detrimento do/a estudante, retirando seu protagonismo, fato que a docente busca combater em seu cotidiano docente. O professor Rubem (EA/UFPA) indica uma dificuldade em construir no CAp, especialmente no início das aulas a cada ano, o entendimento de que a Dança faz parte da escola e da vida das pessoas, fato que pode ser associado tanto com essa perspectiva tradicional de educação combatida pela docente Verônica (CAp/UFRR), quanto com a escassez de docentes da área na escola.

As professoras Agda (João XXIII/UFJF), Larissa (CAp/UFPE) e Débora (CAp/UFRGS) apontam essa escassez como um entrave ao avanço da Dança nas instituições, de modo que o ingresso de outros/as docentes impulsionaria inclusive o debate curricular da área. Tal obstáculo pode influenciar no que o professor Daniel (ESEBA/UFU), reconhece, simultaneamente, como um desafio e uma facilidade do trabalho com Dança nos CAp:

O mais fácil e o mais difícil talvez seja a mesma coisa, que é de fato a inserção da dança no currículo no sentido de que, que linguagem é essa? E sem ter um parâmetro de uma estrutura você lida com a facilidade de uma proposição de uma abordagem que você acredita e isso tem um risco no sentido também de falta de diálogo com parceiros da área de dança, né [...]. Então, ao mesmo tempo que é 'fácil' ou até interessante entrar numa escola e propor algo a partir do que você acredita politicamente, filosoficamente, até no campo pessoal da prática que você desenvolve né, porque você tem essa autonomia e a área legitima essa sua abordagem, mas também ao mesmo tempo é muito difícil porque você se vê um pouco sem um parâmetro né, de comparação, chega um ponto que tudo que você propõe é possível né, e para quem é crítico, você sabe que você precisa dialogar, [...] por isso até que a gente ainda não conseguiu fechar uma proposta de dança [...] (COSTA, 2023).

Ou seja, a ausência de outros/as profissionais da área na constituição da Dança na escola afeta tanto a inserção dela nas séries escolares como o aprofundamento no debate sobre as abordagens em Dança utilizadas na escola. Ainda na ESEBA/UFU, segundo a professora

Patrícia, há uma dificuldade por parte da comunidade escolar em compreender o que é a Dança na Educação Básica, embora a área já esteja atuante na instituição por anos. Esse entrave também perpassa pela falta de compreensão da escola, especialmente dos/as professores/as, acerca da natureza do trabalho docente em Dança, que envolve aspectos artísticos e pedagógicos de forma simultânea e imbricada (ÁRABE, 2024).

A liberdade de experimentação e testagem de abordagens, citada pelo docente Daniel, também é mencionada pela professora Larissa (CAp/UFPE) como uma facilidade do trabalho em Dança, além de ser percebida em diferentes trechos dos depoimentos das professoras Marlaina (CP/UFMG) e Débora (CAp/UFRGS) ao mencionarem suas escolhas curriculares e metodológicas nas respectivas instituições.

Neste sentido, concordo com o professor Daniel no reconhecimento da contradição gerada pela inserção da Dança na escola, ressaltando o contraponto entre a facilidade de se poder adotar abordagens afinadas aos nossos princípios enquanto docentes de Dança e o risco que essa possibilidade traz quando não posta em reflexão junto a outros contextos e profissionais da área.

Tal contradição foi um dos argumentos que me conduziu a análise dos cenários artísticos presentes nos CAp que desenvolvem as quatro áreas artísticas, incitando-me também à investigação sobre as perspectivas estudantis na vivência da Dança. Ao ingressar no COLUN/UFMA com a incumbência de desenvolver a Dança na escola e de propor uma composição curricular para a área, identifiquei a necessidade de investigar as ações, demandas e percepções dos dois grupos de pessoas mais afinados a essa temática: os/as discentes do COLUN e os/as docentes de outros CAp semelhantes.

Ponderando a análise feita nesta seção, observo que embora cada CAp possua especificidades distintas, muitos dos dilemas enfrentados são compartilhados entre todas as instituições, incluindo o COLUN, como: a existência de poucos/as ou apenas um/a profissional de Dança; os diálogos entre as áreas artísticas; a necessidade de escolha sobre em que espaço do currículo a Dança pode estar; a demanda acerca de uma estruturação de currículo para a Dança envolvendo conteúdos, metodologias, carga horária; a relação com a performance e com os espaços de Pesquisa e Extensão.

A ideia é que o estudo articulado da Dança nos CAp e da realidade do COLUN/UFMA possa contribuir para escolhas mais acertadas à PC de Arte da instituição, proporcionando reflexões importantes sobre a lida com esses dilemas não só na Dança como nas outras Artes, dado que o componente desenvolvido no COLUN agrupa as quatro áreas.

Apresentado o panorama da Dança em instituições similares ao Colégio Universitário da UFMA, aprofundaremos a análise no contexto do COLUN, evidenciando a perspectiva histórico-social da escola em diálogo com a inserção da Dança, bem como as concepções docentes e, posteriormente, as impressões discentes.

3 O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Avaliando a diversidade de tópicos necessários ao aprofundamento da discussão sobre o Colégio Universitário, esta seção será dividida em três partes. Neste primeiro momento, focaremos na relação do COLUN com o histórico das Escolas de Aplicação que culmina no cenário atual. Destaca-se a constituição da história e identidade do COLUN, que marca presença no bairro da Vila Palmeira, fomentando o processo formativo naquela comunidade. As particularidades dessa instituição serão analisadas como estímulo à prática educacional crítica na escola, colaborando com o aprofundamento da educação para além do contexto desse CAp.

A intenção é que, ao analisarmos os caminhos que levam o Colégio Universitário à sua reforma curricular atual, observemos como essa experiência também contribui para o fomento do conhecimento na Rede Federal das Escolas de Aplicação e para os diálogos possíveis entre as instituições que a compõem. Assim, o percurso apresentado nesta seção influenciará nos desdobramentos presentes nas seções 3.1 e 3.2, as quais serão apresentadas na sequência da discussão.

Tendo em vista os movimentos sócio-políticos e educacionais que começam com o movimento da Escola Nova e culminam na criação dos Colégios de Aplicação no Brasil, conforme mencionado na seção 2.1, o Maranhão e a cidade de São Luís se colocam de forma ímpar nesse contexto, vejamos as peculiaridades deste espaço.

Em 1966 é eleito o governador José Sarney que se alinha com os projetos desenvolvimentistas do regime militar, deflagrando o chamado “milagre maranhense”, com investimento em infraestrutura, obras e ações de transformação do espaço urbano, fato que promove o aumento populacional na capital assim como a busca por empregos e serviços públicos (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021a).

A inexistência de uma estrutura eficaz do Estado que pudesse abarcar o aumento da demanda populacional, especialmente por saúde e educação, foi respondida por movimentos reivindicatórios que lutavam contra os abismos sociais explicitados pelo cenário posto. A requisição por escolas da Educação Básica foi um dos movimentos mais expressivos, fato que concorda com o momento de desenvolvimento das teorias educacionais no Brasil, inspiradas em John Dewey e citadas anteriormente.

Tal configuração social estimulou a adoção de estratégias governamentais de ampliação da rede estadual de ensino (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021a) e uma dessas ações foi a integração do Estado ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM)

deliberado pelo Governo Federal através do Decreto nº 63.914 de 1968, que objetivava “incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio” (BRASIL, 1968).

Entretanto, ainda que os movimentos sociais tenham sido importantes para a coação do Estado à ampliação da Educação Básica, a estratégia adotada pelo Governo Federal com a instalação do PREMEX tinha preocupação com a melhoria na qualidade do ensino principalmente das elites, uma vez que o Decreto se volta para o Ensino Médio, âmbito majoritariamente destinado à preparação para o ingresso no Ensino Superior dos filhos das elites, tal como mencionamos quando da análise dos objetivos do Ensino Secundário.

Nesse cenário, com o início da ditadura militar e a necessidade de difusão das ideologias desenvolvimentistas, a União assumiu o controle da antiga Universidade Católica e das Faculdades Federais de Direito, Odontologia e Farmácia, instituindo a Fundação Universidade do Maranhão por meio da Lei nº 5.152 de 1966 (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2020).

Dois anos após a criação da Universidade, o Conselho Diretor da instituição publica a Resolução nº 42, criando o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, com o intuito de alavancar a qualidade do Ensino Médio para o preparo de estudantes para o ingresso no Ensino Superior, tal como podemos identificar no Artigo 1º do Regimento Interno da Instituição, que destaca as finalidades iniciais do Colégio:

I. Contribuir na preparação de candidatos aos Concursos de Habilitação para ingresso nos Estabelecimentos de Ensino Superior; II. Ministrar o ensino diversificado da 3ª série do 2º Grau às diversas áreas; III. Dar orientação adequada ao aluno para que este possa fazer opção profissional (COLUN, 2017, p. 1).

Segundo Castellanos e Oliveira (2021b), a oferta apenas da terceira série do Ensino Médio justifica-se pelo Parágrafo 2 do Artigo 46 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), que explicita o objetivo de preparação ao Ensino Superior impresso na terceira série do Ensino Médio bem como a possibilidade de esta ser ministrada em Colégios Universitários.

Nessa perspectiva, a escolha do perfil estudantil a ser desenvolvido no Colégio dialoga com o momento de estruturação legal da educação por meio da LDB de 1961 e sua consequente elitização, a qual contribui para o sustento da visão falaciosa do regime militar como símbolo do progresso, da modernidade e do avanço social. Sobre isso, Castellanos e Oliveira (2020) criticam a postura do Colégio Universitário considerando a demanda social da época pelo acesso à educação básica:

mesmo ante o quadro de carência educacional que ainda caracterizava o estado do Maranhão no final dos anos 1960, a oferta do Ensino Médio no Colégio Universitário não começa pela primeira série, mas pela terceira, o que parece reforçar o perfil inicial de curso preparatório para selecionar os futuros estudantes de graduação da universidade recém-criada (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2020, p. 58).

Desse modo, observa-se o incentivo do Estado aos Colégios de Aplicação, por meio da Lei nº 4.024/61, para a seleção de um pequeno grupo de estudantes que representariam o “ensino pré-universitário” – marcadamente presente no setor privado - de modo privilegiado na esfera pública federal (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021b).

Nos seus primeiros anos de vida o Colégio Universitário teve seu trabalho dificultado pela mudança constante de endereço e pela ausência de uma sede própria. Inicialmente a escola funcionou no Palácio Cristo Rei, localizado no centro histórico de São Luís onde funcionava a Reitoria e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. De 1972 a 1975 o COLUN ocupou diferentes endereços no centro histórico da cidade, tais como a Rua Viana Vaz e a Rua das Hortas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a). Em 1975 a instituição é transferida para o *Campus* Universitário do Bacanga funcionando em salas emprestadas provisoriamente de alguns prédios que não possuíam estrutura arquitetônica adequada para o desenvolvimento das atividades necessárias (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

Vale lembrar que, tal como mencionado na seção 2.1, a LDB ganha uma nova publicação em 1971 por meio da Lei nº 5.692, trazendo algumas alterações para a Educação Básica. Uma das principais delas para o Colégio Universitário foi a profissionalização do Ensino Médio, de tal modo que, na instituição, as habilitações profissionais em Administração, Estatística e Secretariado “foram ofertadas a partir do ano letivo de 1974; sendo reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação em 1977” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 7).

Após a publicação das novas diretrizes, a instituição aprova em 1972 o seu Regimento Interno que transforma o Colégio Universitário em Escola de Aplicação, sendo esta responsável pela ampliação da oferta do 2º grau para as três séries, assim como pela oportunização do campo de estágios aos licenciandos/as da universidade (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2020, 2021b, 2021c).

Contudo, após a alteração regimental da Escola, sua estrutura física e pedagógica não acompanhou a modificação legal, de modo que não havia política interna na Universidade que a valorizasse “como escola-laboratório focada na experimentação e diálogo constante com as licenciaturas, o que pressupunha uma série de condições, as quais não se usufruíam naquele

momento, sendo que a inexistência de um prédio escolar diminuía o seu potencial no desenvolvimento” (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2020, p. 60).

A inadequação das instalações físicas e a insuficiência do quadro docente eram algumas das principais problemáticas que assolavam o Colégio à época. Assim, a tentativa de se adequar à nova legislação, conforme exigia a LDB de 1971, na verdade, evidenciou a impotência da escola em se adaptar à nova realidade com os recursos que possuía, gerando um descompasso entre a disposição da Lei e a realidade da instituição, fato que impulsionou o processo de reestruturação física da escola, já que ela “não atendia aos objetivos de um Colégio de Aplicação e que deveria ser feito um direcionamento para que se pudesse abranger os demais graus de ensino” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 8).

Paralelamente, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), com o objetivo de impulsionar não só a qualidade do Ensino Médio como do primeiro e segundo graus completos, abrange o Estado do Maranhão dialogando com as premissas educacionais da Escola Nova. Tal projeto favoreceu a construção de seis prédios no modelo de ginásios polivalentes, por meio do acordo entre a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Ministério da Educação (MEC) (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021a, 2021b).

No entanto, o investimento do governo na manutenção dessas obras foi bastante escasso. Na literatura, encontramos relatos sobre falta de técnicos e docentes, abandono de obras, formação docente deficitária, e a necessidade de renovação pedagógica (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021a, 2021b).

A situação crítica dos prédios recém-construídos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), assim como a necessidade de reestruturação do Colégio Universitário no atendimento real à LDB de 1971, conduz a UFMA e a Secretaria Estadual a efetivarem um acordo que culminou na transferência do Colégio para uma das edificações do Estado, localizada na Vila Palmeira, bairro periférico de São Luís.

Segundo Castellanos e Oliveira (2021a), a Vila Palmeira é um dos bairros que surgem a partir da explosão demográfica na capital a partir de 1960, através de táticas de apropriação e resistência da população. Bairros como esse eram chamados de “invasão” dada a ocupação desordenada do espaço e foram marcados pelo engajamento popular na reivindicação de serviços públicos. A associação da Vila Palmeira com a criminalidade era comum dado o estigma social e a ausência de investimento público nessas regiões, fato que, associado aos movimentos de resistência dessa população na luta por direitos básicos, pressiona a SEDUC para a escolha dessa localidade como um dos espaços de construção das obras do PREMEN.

Nesse contexto, a construção da estrutura escolar do PREMEN na Vila Palmeira atuou como uma resposta do Estado à comunidade dada a intensidade dos movimentos reivindicatórios, objetivando a redução de tensões e conflitos na área. Com a transferência do Colégio Universitário para tal estrutura arquitetônica, também se compreendeu esta mudança como uma estratégia de ampliação da Educação Básica pela Universidade, corroborando a LDB de 1971.

Segundo Castellanos e Oliveira (2021c), a estrutura do espaço era grandiosa, composta por dois prédios, com laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas e diversos espaços que sanavam as necessidades estruturais do Colégio para o desenvolvimento qualitativo das atividades educacionais bem como oportunizavam a qualificação escolar à comunidade do bairro. Tal aparato favoreceu o desenvolvimento do primeiro e segundo grau na instituição, tornando positiva a imagem da Escola de Aplicação bem como a do próprio bairro, haja vista que os/as jovens diminuíram o tempo que passavam nas ruas pela ampliação do período de estudo na escola, utilizando-se de atividades inclusive no contraturno.

A partir da instalação do Colégio Universitário na Vila Palmeira inicia-se um capítulo singular da história dessa instituição, considerando que é nesse espaço que a escola elabora sua identidade e produz concepções, hábitos e procedimentos que, embora reconfigurados pelo tempo, o atravessam e se mostram presentes atualmente. Inclusive, de acordo com o PPP da instituição, a sigla COLUN, como carinhosamente é chamada essa escola até hoje, foi criada em 1980 por ocasião da transferência da instituição para o bairro da Vila Palmeira (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

Dito isso, destaco que a produção maciça do Colégio quando de sua atuação no referido bairro encontra justificativa na relação íntima estabelecida entre a população local, os/as estudantes, os/as familiares e os/as agentes escolares, exemplificando um caminho possível de construção qualitativa da educação através desse quarteto, tal como nos lembra Araújo (2021), quando considera a gestão escolar; os pais e familiares; os colegas professores; e os/as estudantes como frentes/pilares nos quais o/a professor/a deve atuar, especialmente o professor de Arte, objetivando reduzir possíveis descompassos na educação.

Nesse sentido, considera-se que a elaboração educacional do COLUN na Vila Palmeira foi composta por um mosaico de saberes produzidos no diálogo com o ambiente cultural comunitário (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021c). Esse mosaico constitui aquilo que é específico dessa instituição, que é a sua cultura escolar. Forquin (1993, p. 14) nos lembra que a escola não é o simples veículo da cultura, na verdade:

[...] A cultura é conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela, mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação realiza a cultura como memória viva [...].

Então, ponderando a interdependência entre cultura e educação, a cultura escolar produzida no COLUN, quando de sua atuação na Vila Palmeira, é marcada por uma composição em bricolagem (FORQUIN, 1993), ou seja, por um modo de criação que produz as diversas culturas daquele espaço através do diálogo que pode acontecer de diferentes formas entre os agentes escolares, aproximando a ideia de cultura escolar constituída no COLUN da percepção imagética do mosaico de saberes.

É importante mencionar que em 1982 é publicada a Lei nº 7.044 que altera elementos da LDB de 71 (BRASIL, 1982) e, mesmo com o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º Grau, o COLUN se manteve como Escola Técnica, ofertando as habilitações em Administração, Mecânica, Saúde, Construção Civil, Eletricidade e Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

Considero que a permanência das habilitações técnicas como possibilidades curriculares no COLUN deve-se à potência da reestruturação pela qual a instituição passava, compreendendo o papel fundamental que as relações sociais, políticas e educacionais entre escola e comunidade tiveram naquele contexto, de modo que “o regimento interno elaborado em 1982 é o resultado de um recorte da cultura social que conduz a esta bricolagem pela qual o COLUN adquire uma identidade singular” (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021c, p. 8).

Com a ampliação das séries do 1º grau por meio da LDB de 1971 e a reestruturação da instituição que culmina na instalação do COLUN na Vila Palmeira, a instituição passa a atender exclusivamente aos filhos dos/as moradores/as daquele bairro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a) e oferta todas as séries desde a pré-escola até o 2º Grau. Segundo Castellanos e Oliveira (2021b, p. 21), essa determinação do público-alvo a ser acolhido, provoca uma popularização gradativa da escola que “despiu-se aos poucos das marcas originais que tentam projetá-lo, historicamente, como um colégio de elite dentro da esfera pública [...]”.

Anteriormente argumentamos acerca da necessidade de se considerar as características locais, ou seja, os elementos da cultura escolar (FORQUIN, 1993) como parâmetros para identificação da inovação pedagógica nas Escolas de Aplicação, tendo em vista tal característica ser apontada historicamente como um dos propósitos para criação dos CAp. Desse modo, o diálogo estabelecido no COLUN com a comunidade escolar como parte fundante de seu funcionamento é considerado como um aspecto inovador desenvolvido pela instituição,

afetando profundamente o modo como os processos de ensino-aprendizagem se davam naquele contexto ao ponto de, segundo Castellanos e Oliveira (2021b), redirecionar o foco de atuação da escola de uma esfera elitizada para um grupo social periférico.

A oferta de vagas para filhos dos/as moradores/as da Vila Palmeira também contribuiu nesse processo de renovação pedagógica impulsionando a elaboração de uma escola de excelência voltada às classes sociais não dominantes. Tal critério de ingresso e a relação com a comunidade são marcas da inovação do CAP não só em sua organização interna, mas na estrutura educacional de São Luís, ofertando Educação Básica pública de qualidade em resposta aos movimentos populares reivindicatórios do acesso à educação, o que despertou a atenção das minorias dominantes acerca da ascensão social pretendida por àquela mudança.

Na sequência, houve duas reformulações importantes do Regimento Interno da instituição que alteraram a oferta da habilitação profissional, uma em 1988 e outra em 1999. Esta última, após a publicação da versão atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, organizou os cursos profissionalizantes tal qual eles acontecem atualmente, sendo ofertados os cursos Técnico em Administração (2000), Técnico em Meio Ambiente (2002) e Técnico em Enfermagem (2003) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

No início desta seção mencionamos o desenvolvimento das especificidades do contexto do COLUN ponderando o cenário de criação das Escolas de Aplicação no Brasil. Nessa perspectiva, considero que a particularidade do Colégio Universitário é justamente o âmbito no qual sua identidade se consolidou: um bairro habitado por pessoas com baixo poder aquisitivo, mas cuja contribuição social e política para a construção da cultura escolar é marcante, especialmente na constituição das relações, das práticas, dos eventos e estratégias diárias desse período da escola.

Em contraposição ao cenário no qual se consolida esta instituição, muitos outros CAPs se firmaram em bairros favorecidos socialmente, fato que conduz a constituição de um perfil estudantil mais alinhado a grupos sociais privilegiados em detrimento da oportunização da experiência escolar às populações menos favorecidas economicamente. É caso dos Colégios de Aplicação do Rio de Janeiro, Porto Alegre, Aracajú, Florianópolis e Recife, tal como elucida Castellanos e Oliveira (2020), evidenciando pesquisas na UFRJ, na UFRGS, na Faculdade Católica de Sergipe, na UFSC e na UFPE a respeito do perfil elitizado dos/as estudantes dessas instituições, associando esse dado à localização elitista das referidas escolas.

Nesse sentido, é importante mencionarmos algumas iniciativas que forjaram a identidade escolar do COLUN na Vila Palmeira, transformando-o em um exemplo de escola básica

pública, acirrando inclusive as disputas por vagas para novos/as estudantes em virtude da forte interação entre instituição e comunidade.

Segundo Castellanos e Oliveira (2021b, 2021c), diferentes práticas culturais de Dança, Música e Teatro, além de práticas esportivas, foram inseridas no cotidiano da escola em rituais e eventos como as festas juninas; as olimpíadas do COLUN; os bailes de formatura e a hora cívica. Esses momentos, muitos realizados de forma extracurricular, iniciam uma cultura de Projetos existente até hoje no COLUN, a qual incentiva os estudantes a se engajarem em atividades diversas de Pesquisa e Extensão disponibilizadas na instituição e regulamentadas pela Coordenação de Projetos de Pesquisa e Extensão (COPPEX).

Inclusive, a atuação dos estudantes em atividades de Pesquisa e Extensão, para além das atribuições de Ensino na sala de aula regular, também é uma marca da inovação pedagógica no COLUN, especialmente considerando o cenário das escolas Municipais e Estaduais que não tem a obrigação de ofertar esses dois elementos na formação escolar. De acordo com o Artigo 207 da Constituição Federal, o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão é uma característica das Universidades, portanto abrangendo os CAp como escolas vinculadas. Assim, o COLUN torna-se uma referência de escola pública ludovicense a desenvolver o tripé de forma integrada, ampliando as experiências educacionais dos estudantes ao longo da educação escolar.

A vivência de Projetos de Pesquisa e Extensão pelos/as discentes estimulava familiares e comunidade a se aproximarem das atividades escolares, estreitando as relações não só entre essas pessoas e o espaço físico da escola, mas também entre a população e a cidade de São Luís, haja vista que o COLUN frequentemente se fazia presente em datas comemorativas e eventos importantes da cidade, diferenciando a produção cultural dessa escola se comparada com outras instituições de Educação Básica. A exemplo, destaco o Projeto Artístico-Cultural do Colégio Universitário (PROCOLUN), surgido em 1982, que utilizava o contraturno escolar para desenvolver diferentes práticas artísticas dos/as estudantes em Dança, Teatro, Capoeira e Artes Plásticas, valorizando especialmente a cultura maranhense (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021c).

O Coral COLUN VOX se apresentava na escola e em eventos externos, como no Festival de Corais do Maranhão, além de receber convites para apresentação em outros ambientes. Os desfiles cívicos no mês de setembro também eram um marco da escola, quando seus estudantes

saíam às ruas para marchar e demonstrar seu sentimento patriótico em apresentações organizadas⁶⁶ (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021c).

Outro acontecimento importante no Colégio eram as feiras científicas bimestrais⁶⁷ (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021b, 2021c), nas quais os estudantes apresentavam resultados processuais do estudo nas disciplinas escolares, sendo a edição anual desta feira considerada a culminância de todas as apresentações por período. Esses acontecimentos eram amplamente divulgados e frequentados pela comunidade, fazendo parte da identidade da instituição e do bairro.

Ademais, a produção de materiais autorais da instituição também era uma marca da cultura colunense. A fim de impulsionar o desempenho de crianças das séries iniciais por meio de materiais com abordagem aproximada à realidade daqueles/as estudantes, ocorreu a elaboração, pelos/as educadores/as da Escola, de duas produções didáticas intituladas: *Aprendendo a ler com Mimi e Lendo com Malu e Beto na Vila Palmeira* (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021c).

Segundo Castellanos e Oliveira (2021b, 2021c), com a primeira elaboração do Regimento Interno, em 1982, foram instituídos alguns setores que começam a explicitar os ares democráticos que a escola viveria. Tais núcleos também são frutos das reivindicações dos moradores, como o Núcleo de Assistência Pedagógica (NAP) e o Núcleo de Assistência ao Educando (NAE). Também foram criados o Conselho Diretor e o Conselho de professores como instâncias deliberativas, além da Associação Cívica, Recreativa e Cultural (ASSORCIC) e da Associação de pais e comunitários.

Com a reestruturação que culmina na publicação da versão seguinte do Regimento Interno, em 1988, essas instâncias democráticas ganham cada vez mais força na escola difundindo os valores da democracia inclusive nas práticas de estágio e nas atividades de serviços especializados como os de profissionais dentistas, médicos, assistentes sociais, instituindo um *habitus democrático* (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021b) na prática pedagógica da escola.

⁶⁶ Na seção 3.1 desdobraremos a estrutura organizacional dos Projetos de Pesquisa e Extensão do COLUN aprofundando o debate sobre essas iniciativas, especialmente sobre os Projetos Artísticos que forjam a identidade da Arte na instituição, culminando na contribuição dessas iniciativas para a formulação da Proposta Curricular de Arte.

⁶⁷ Segundo Oliveira (2019) as atividades do COLUN VOX, dos desfiles cívicos e das feiras científicas bimestrais foram desenvolvidas durante o período de funcionamento da instituição no bairro da Vila Palmeira (1980-2009), mas não há dados precisos acerca do ano de início e fim dessas atividades. Ainda segundo o autor, o que se sabe é que as feiras científicas bimestrais foram as últimas a serem extintas, pois continuaram funcionando até 2006, mesmo após o período de transição do COLUN do bairro da Vila Palmeira para o *Campus* do Bacanga.

Tal organização pode ser relacionada com o momento político vivido pelo Brasil à época, o qual explicitava os anseios democráticos da população já nutridos no fim do regime militar, tal como Castellanos e Oliveira (2021b, 2021c) nos lembram ao mencionarem o sentido de contraposição que esses núcleos organizados faziam

aos dispositivos normativos de controle acadêmico, provenientes do modelo avaliativo de caráter burocrático, impostos pela administração superior da UFMA [...] uma tendência de popularização que dinamizou o estágio supervisionado dos licenciandos, fortalecendo a função precípua do colégio de aplicação como escola-laboratório (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021b, p. 22).

Atualmente, os reflexos da prática democrática no COLUN se materializam na existência de várias dessas organizações, como o Conselho Diretor, os Conselhos de Classe, o Grêmio Estudantil e a Divisão Técnico-Pedagógica (DTP) composta pelo Núcleo Técnico-Pedagógico (NTP), Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE)⁶⁸.

Por meio da reestruturação mencionada, o COLUN deixa de restringir o acesso exclusivo à escola aos filhos/as da comunidade, possibilitando o ingresso da população de forma ampla ao alterar os critérios de seleção dos/as estudantes⁶⁹ (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2021c).

No início da década de 1990, novas reformas aprimoram o prédio, impulsionando ainda mais a proximidade entre escola e comunidade. O 1º Projeto Político Pedagógico (PPP)⁷⁰ da Escola é elaborado em 1994 e apresenta uma concepção educacional afinada com as aspirações democráticas que pairavam sobre o país e o COLUN após a promulgação da Constituição Federal de 1988. No documento há uma crítica ao entendimento de escola vertical, comprometida com os valores de uma única classe na manutenção de sua estrutura sociopolítica. Também se destaca a importância da sociedade civil na construção de uma educação básica popular de qualidade, compreendendo a educação como um instrumento político de mudança (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1994).

⁶⁸ Além dos setores indicados, a estrutura da escola se divide em: Direção Geral, Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação do Ensino Médio, Coordenação da Educação Profissional, Coordenação do Núcleo Técnico Pedagógico, Coordenação de Estágio e Coordenação de Projetos, Pesquisa e Extensão.

⁶⁹ Atualmente, o ingresso de novos/as estudantes no COLUN é realizado por meio de Processo Seletivo (PS) para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. O PS possui uma única fase, constituída de prova com questões objetivas e discursivas. Para a elaboração da ordem de classificação considera-se a renda familiar bruta (inferior, igual ou superior a um salário-mínimo e meio); estudantes que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas; pessoas com deficiência.

⁷⁰ “O Projeto Político Pedagógico – PPP de uma escola expressa a intencionalidade de organização do trabalho pedagógico da instituição como um todo, em suas especificidades, níveis e modalidades. Trata-se de uma sistematização, sempre participativa e nunca definitiva, de objetivos, metas e planos, tanto a nível pedagógico, envolvendo uma reflexão sobre as práticas educativas, quanto político, abrangendo um posicionamento crítico diante das contradições da sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 5).

É nítido que o PPP se volta para ideais progressistas de educação, tendo como um dos seus objetivos a promoção de “estudos que apontem para tendências e concepção progressistas de educação, a fim de que favoreça a integração comunidade escola na construção do seu processo educativo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1994, p. 13). Nessa perspectiva, o próprio documento reconhece a presença de princípios tradicionalistas nas práticas de ensino-aprendizagem propostas pelos/as professores/as na instituição, na intenção de refletir sobre possíveis estratégias de rompimento com esse modelo.

No final da década de 1990, após a promulgação da versão mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece diretrizes para a Educação Básica e para o Ensino Profissionalizante, o COLUN adentra a Rede Federal de Educação Profissional, sendo considerado Colégio de Aplicação e Escola Técnica Vinculada a Instituição Federal de Ensino Superior e integrando duas matrizes orçamentárias de conselhos distintos – o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP) e o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

Nesse mesmo período, intensifica-se, segundo Castellanos e Oliveira (2021b), e Oliveira (2019) uma crise financeira nas Universidades Federais originada pela perspectiva neoliberal de privatização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), atingindo diretamente os Colégios de Aplicação. A racionalização dos recursos para diminuir o gasto por aluno nas escolas públicas, enfatizada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 1998, pressionou o COLUN a diminuir a quantidade de vagas ofertadas. A escola apresentou dificuldades para manter de forma satisfatória a estrutura de seus dois prédios e reduziu a utilização a uma única edificação. Embora ainda se mantivesse como uma escola de referência na cidade e no bairro da Vila Palmeira, seu espaço estava cada vez mais decadente pelo abandono e falta de manutenção.

Dada a situação, não havia acordo entre as instâncias Federal e Estadual sobre qual delas era responsável pelo amparo financeiro e reparo às instalações físicas, uma vez que elas eram utilizadas por uma instituição federal, o COLUN/UFMA, mas continuavam de posse do Estado do Maranhão.

Com o aprofundamento da crise na educação e no COLUN, iniciam negociações entre a reitoria da UFMA e a direção da escola para efetivar a transferência da instituição ao *Campus* do Bacanga. Nesse processo, explicitou-se principalmente a tensão entre os interesses da

Administração Superior da UFMA e os da comunidade do bairro, que não aceitava a modificação de endereço proposta.

Assim, considerando a insistência da Administração Superior da UFMA na transferência do COLUN para o *Campus* do Bacanga por questões políticas e administrativas; o desejo de uma parcela de professores de aproximarem-se institucional e fisicamente dos cursos de graduação e pós-graduação; a redução das vagas discentes e do quadro docente e a alteração gradativa no perfil dos estudantes após a reconfiguração do processo de ingresso na escola, efetivou-se, em 2006, a mudança das turmas do Ensino Médio para o novo endereço, sendo permitida a finalização do ciclo do Ensino Fundamental na Vila Palmeira para os estudantes que já estavam no percurso desta etapa, o que ocorreu no ano de 2009, finalizando o processo de transição.

A escola instalou-se em um prédio recém-construído na cidade universitária, deixando na memória de professores, estudantes e comunidade, e na identidade da instituição, a cultura de diálogo estabelecida entre tais agentes. Dado o tamanho reduzido da edificação cedida à escola, reduziu-se a oferta do Ensino Fundamental para o intervalo do 4º ao 9º ano, e, posteriormente, para o intervalo do 5º ao 9º ano⁷¹, mantendo-se o Ensino Médio e os cursos profissionalizantes.

Na nova etapa histórica do COLUN que inicia com a mudança para o *Campus* e perdura até os dias atuais, há a publicação do novo regimento da escola, em 2017, que apresenta os princípios da instituição afinados aos princípios do ensino segundo a Lei nº 9.394/96. Além disso, alguns dos objetivos do COLUN explicitados no documento são:

Oferecer Educação Básica e Educação Profissional, proporcionando ao educando uma formação integral [...]; propiciar condições para a elaboração, execução e acompanhamento de projetos de novas tecnologias educacionais, pesquisas científicas, pedagógicas e projetos de extensão; promover cursos de capacitação para a comunidade; priorizar a atividade do estágio obrigatório e não obrigatório aos alunos da UFMA em suas variadas habilitações nas áreas do conhecimento (COLUN, 2017, p. 3)

É interessante observar, analisando a retrospectiva histórica detalhada, como o COLUN chega aos objetivos postos após uma série de mudanças políticas, sociais e pedagógicas ao longo de sua história. O objetivo de oferta da Educação Básica e profissional, certamente é uma herança ainda das primeiras atividades da instituição que se pautavam no desenvolvimento do 2º grau e de seus cursos profissionalizantes.

⁷¹ De acordo com a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/1996, o Ensino Fundamental obrigatório passa a ter duração de nove anos, portanto do 1º ao 9º ano, iniciando-se aos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

A relação da escola com a produção de Projetos e inovações, assim como o intuito de capacitação da comunidade é um reflexo da cultura escolar elaborada na Vila Palmeira, a qual não só incentivava a prática de Projetos, Pesquisas e ações extensionistas como também estimulava a aproximação da comunidade, inclusive na participação dessa em cursos. Essas e outras características denotam o desenvolvimento da inovação pedagógica na instituição, conforme mencionado em momentos anteriores.

Por fim, a aproximação da escola com a formação docente a partir dos estágios permanece como uma das principais funções da escola também atualmente. Na elaboração curricular que o COLUN iniciou em 2021, há o planejamento de que o Regimento Interno de 2017 seja revisto, uma vez que ele delibera sobre questões imprescindíveis ao funcionamento da escola⁷², as quais devem ser reavaliadas periodicamente objetivando analisar possíveis modificações na compreensão dos agentes escolares sobre os elementos mencionados no documento.

Após a publicação do regimento ocorrem algumas alterações político-pedagógicas na educação, tais como a aprovação do Novo Ensino Médio em 2017 – por meio da Lei nº 13.415 – e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica em 2018, as quais incitaram a escola a se manter alerta para as próximas e necessárias atualizações de seus documentos oficiais: o Regimento Interno (RI), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular (PC).

Nos anos de 2020 e 2021 a Pandemia da Covid-19 causa uma crise sanitária no mundo todo e afeta o cotidiano do Colégio de Aplicação. Em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas e, com o passar do tempo docentes e discentes foram se familiarizando com as ferramentas virtuais como uma alternativa para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No segundo semestre de 2020 desenvolveu-se de forma remota o projeto transdisciplinar “a humanidade somos nós”, objetivando garantir os saberes necessários à formação escolar e construir uma unidade de trabalho entre as ações dos componentes que compõem as áreas de conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a). Nesse ano também foram realizadas *lives* sobre assuntos educacionais, Encontros Família-Escola⁷³, atividades de

⁷² Algumas dessas questões são: as atribuições do conselho diretor, do diretor geral, dos diretores adjuntos; a apresentação das funções e competências das coordenações de ensino e de estágio, da divisão técnico-pedagógica e da secretaria. Também são mencionados os direitos e deveres do pessoal docente e discente, dos/as estagiários/as, das entidades representativas. Ademais, detalha-se a estrutura e funcionamento da escola destacando a organização didático-pedagógica, o calendário escolar, a avaliação escolar, o regime disciplinar e os serviços pedagógicos complementares (COLUN, 2017).

⁷³ Encontro Família-Escola é o nome que se dá, no COLUN, para a reunião de pais e responsáveis juntamente com a Coordenação de Ensino e o Núcleo Técnico-Pedagógico que acontece bimestralmente na instituição.

estágio dentre outras ações escolares de forma remota (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

Em 2021, optou-se por retornar ao modelo de estudo por disciplinas, ainda de modo virtual e foram realizados seminários, reuniões, palestras e jornadas nesse mesmo formato. Em agosto, formaram-se as comissões de trabalho para a reformulação do Projeto Político Pedagógico e para a construção da Proposta Curricular, nas quais havia representantes de docentes por área de conhecimento⁷⁴, iniciando as primeiras reuniões em 2021. Com o retorno gradual das atividades presenciais, inicialmente das reuniões, oficinas e projetos, foi realizado concurso público para professores efetivos nas áreas da Dança, Pedagogia e Química (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

Em 2022 os servidores do COLUN decidiram pelo retorno às atividades presenciais considerando o controle da situação pandêmica oportunizado principalmente pelo avanço da vacinação no Brasil. Nesse ano, desenvolveu-se de forma paralela o trabalho das comissões do PPP e da PC, ponderando o trabalho desta última centrado das discussões sobre o Ensino Fundamental⁷⁵.

Algumas ações foram utilizadas enquanto estratégias para o envolvimento da ampla comunidade escolar na elaboração dos documentos. No desenvolvimento da PC, foram realizadas discussões nas áreas de conhecimento, considerando a Base Nacional Comum Curricular:

como documento de caráter normativo e suas relações com os fundamentos legais constituídos ao longo das últimas décadas no Brasil e, ainda, considerando a função social dos Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas Vinculadas em suas autonomias didático-pedagógicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023b, p. 50).

⁷⁴ Na divisão por áreas de conhecimento, o COLUN acata a seguinte organização na comissão da Proposta Curricular: Anos iniciais; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Códigos; Matemática; Educação Profissional e Técnico em Enfermagem. É sabido que os anos iniciais, assim como a Educação Profissional, não são áreas de conhecimento de acordo com a BNCC, contudo, essa divisão foi a organização adotada para compor a comissão de elaboração da Proposta Curricular através de seus representantes, entendendo que cada um desses grupos possui especificidades necessárias a serem explicitadas na produção da PC. Já a comissão do Projeto-Político-Pedagógico possuiu representações também dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE), Grêmios Estudantil, Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e representação dos pais/responsáveis.

⁷⁵ A previsão inicial era que a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fossem elaboradas durante o ano de 2022. No entanto, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos da PC do Ensino Fundamental percebeu-se a inviabilidade do desenvolvimento de ambas as matrizes ainda em 2022, dada a quantidade de ações necessárias na elaboração da PC do Ensino Fundamental e dadas as especificidades do Ensino Médio que, provavelmente, precisariam de um maior tempo para serem elaboradas, tais como as questões que envolvem o novo Ensino Médio, dispostas na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b).

Já sobre o PPP, optou-se pela utilização de um questionário enviado aos servidores/as e outro para os/as discentes e suas famílias, abordando perguntas sobre a infraestrutura, o processo de ensino-aprendizagem, a gestão participativa, a função social da escola, o orçamento, e a gestão de pessoas, de modo que os dois últimos aspectos foram abordados somente com os/as funcionários/as (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a). Tais respostas⁷⁶ colaboraram na composição do Plano de Ação incluído no PPP, o qual projeta os próximos passos, ações e estratégias a serem desenvolvidas pela escola em diálogo com seus princípios e concepções educacionais.

A elaboração da Proposta Curricular será abordada de modo mais detalhado em seções posteriores, analisando o avanço na elaboração do currículo do componente Arte. Contudo, sobre o Projeto Político Pedagógico, vale ressaltar alguns de seus principais aspectos que influenciam na elaboração curricular supracitada, haja vista que a PC se insere no contexto educacional delineado pelo PPP, dialogando com suas premissas básicas.

Dito isso, destaco que o PPP explicita suas concepções sobre educação, ensino, currículo, planejamento e avaliação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a), as quais estão articuladas às premissas presentes no Regimento Interno (COLUN, 2017). A respeito do juízo acerca da educação, o documento a considera como um exercício de transformação para além da instrumentalização e capacitação, objetivando atingir uma educação humanizadora:

a serviço do bem individual e coletivo, não deve omitir de sua proposta pedagógica os valores e as condições subjetivas do ser humano. Educar em valores humanos requer viabilizar o desenvolvimento das dimensões afetivas e emocionais, possibilitando uma consciência mais ampla para o desenvolvimento integral do ser aprendente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 12).

Nessa perspectiva, o COLUN estimula a elaboração de uma cultura de paz na escola, concentrada no respeito às diferenças. Por sua vez, a concepção de ensino é fundamentada na pedagogia histórico-crítica⁷⁷, compreendendo:

o ato educativo em sua totalidade, relacionando conteúdos com o processo de formação dos educandos, mas, sobretudo, tornando o ato de ensinar um processo de desenvolvimento histórico-social e de superação de uma educação fragmentada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 19).

⁷⁶ Para saber mais sobre o detalhamento das respostas advindas dos questionários mencionados, consulte o Projeto Político Pedagógico do COLUN/UFMA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a).

⁷⁷ A pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011) é elaborada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani. Sua proposta se concentra na valorização dos conteúdos escolares de modo conectado à realidade do/a estudante, no intuito de garantir os conhecimentos essenciais à formação humana com uma abordagem de socialização de saberes que rompa com o conteudismo.

Sobre a perspectiva de currículo, o documento identifica-o como os atos da escola em funcionamento, a partir de Saviani (2016). Ademais, há a sinalização do currículo como artefato de democratização do conhecimento (MOREIRA; TADEU, 2011), aspecto que envolve a educação para a inclusão e o engajamento da instituição no estreitamento das relações com estudantes e seus familiares na produção curricular.

Na sequência, o planejamento é concebido como “um instrumento articulador das propostas educativas previstas no Projeto Político Pedagógico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 25), fundamentado em Libâneo (2005) e Luckesi (2005). Para o PPP, o planejamento é uma diretriz que oportuniza a escola “a repensar o seu papel, bem como a sua intencionalidade pedagógica, de modo que as atividades desenvolvidas correspondam às expectativas da sociedade e dos estudantes em relação à construção do conhecimento” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 22).

A contínua reflexão sobre a prática, proposta ao planejamento por Luckesi (2005), também é adotada no PPP, destacando a importância do compromisso político e educacional dos/as docentes nesse processo. Ainda baseado em Luckesi, o documento valoriza os aspectos qualitativos da avaliação evidenciando a importância do diagnóstico e do desenvolvimento gradativo desta análise. Nessa direção, o PPP também conceitua a avaliação como o acompanhamento da aprendizagem (HOFFMAN, 2008) que “não está a serviço da reprodução, mas que se manifesta no movimento de construção do conhecimento transformador” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 28). Finalizando sua lógica argumentativa a respeito das premissas pedagógicas, o PPP destaca a importância da tríade ação-reflexão-ação, enfatizando a relação dialógica entre docentes e discentes.

Cientes das premissas básicas elencadas na atual versão do Projeto Político Pedagógico, analisaremos a seguir como o componente Arte elabora sua trajetória nesse contexto que culmina na identificação, por parte dos/as docentes do componente, da necessidade de elaboração da Proposta Curricular da Arte ao COLUN. Nesse sentido, vislumbraremos os caminhos que conduzem a disciplina ao formato atual que constitui tal proposta, avaliando as relações traçadas especialmente entre a Dança e as outras áreas artísticas nessa composição.

3.1 A ARTE E A DANÇA NO COLUN/UFMA

Posta a constituição histórica do COLUN, apresentaremos como a Arte e a Dança se inserem na trajetória da instituição, enfatizando a conquista processual do espaço escolar pelas quatro áreas artísticas – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, a qual se intensificou

especialmente nos últimos anos com a obtenção de vaga para a área de Dança inserida no componente Arte da escola de forma regular a partir de 2022.

É sabido, tal como mencionado na seção anterior, que no período de atuação do Colégio Universitário na Vila Palmeira (1980-2009) existiram algumas iniciativas voltadas para o desenvolvimento da Arte, como o coral COLUNVOX, o Projeto Artístico-Cultural (PROCOLUN) e algumas atividades envolvendo a elaboração de coreografias e apresentações para datas específicas como a Independência do Brasil e as festividades juninas.

Contudo, há pouco material documentado especificamente sobre a trajetória do componente Arte na instituição, ponderando os períodos históricos e as modificações físicas, políticas e pedagógicas pelas quais a escola passou. Embora essa lacuna seja explícita, é fundamental que o percurso histórico da Arte no COLUN seja traçado, haja vista que, em se tratando de uma elaboração curricular – que é o foco desta pesquisa – não se pode desconsiderar os caminhos que conduzem à realidade atual. A análise histórica contribui na compreensão das escolhas atuais sobre a proposta curricular porque conecta os desafios da atualidade a dificuldades anteriores, superadas ou mantidas pelo componente Arte.

Isto posto, a utilização de entrevista semiestruturada⁷⁸ foi um dos procedimentos metodológicos utilizados como alternativa para a coleta de dados para além dos referenciais bibliográficos. Essas entrevistas foram realizadas com os professores de Arte ativos⁷⁹ na escola que, por terem ingressado na instituição em períodos distintos, possuem diferentes pontos de vista sobre a história do COLUN e sobre sua atuação no componente. Também foi realizada entrevista com uma das docentes de Educação Física⁸⁰, mencionada pelos/as professores/as de Arte nas entrevistas, em virtude de essa docente desenvolver iniciativas em Dança nesse componente.

Dentre os/as professores atuais de Arte, o professor Marcone Dutra, licenciado em Educação Artística com habilitação em Desenho, foi o primeiro a adentrar a escola, em 1996,

⁷⁸ Segundo Adurens, Deliberato e Mazini (2019), “a entrevista semiestruturada ou estruturada são, dentre outras formas de coleta de dados, meios que consideram significativamente a participação e implicação do entrevistado ao fornecer as informações” e, na entrevista semiestruturada, “os cuidados envolvem a elaboração de um roteiro de entrevista, atenção à sequência de perguntas, cuidado com a utilização da linguagem, submissão do roteiro à juízes, bem como um modelo piloto para ser aplicado e adequado antes do início da coleta propriamente dita” (MANZINI, 2004 *apud* ADURENS; DELIBERATO; MAZINI, 2019). Desse modo, as entrevistas ocorreram de modo remoto, pela plataforma *Google Meet*, no período de 10/02/2023 a 16/02/2023.

⁷⁹ Atualmente existem seis professores de Arte ativos na instituição. São eles/as: prof. Me. Marcone Dutra e prof^a. Me. Beatriz Sousa, professores/as de Artes Visuais; prof^a. Me. Eliza de Oliveira e prof. Me. Micael Santos, professores/as de Música; prof. Me. Jorge Milton, professor de Teatro; e eu, prof^a. Me. Larissa Chaves, professora de Dança de 2022 a 2023. A professora Beatriz Sousa encontra-se de licença para o doutoramento, embora continue participando de algumas atividades, a exemplo de sua colaboração enquanto entrevistada nesta pesquisa.

⁸⁰ Prof. Me. Fabyana Bernardes, atualmente coordenadora da área de Educação Física.

ocupando a vaga de docente de Arte anteriormente preenchida pela professora Teresinha, como era carinhosamente chamada, tendo sido recém aposentada de suas funções. Então, naquele tempo havia três professores de Arte na escola: o professor Marcone, recém-empossado, e as professoras Adelina Ribeiro e Raimunda Pereira, ambas licenciadas em Desenho e Plástica e atualmente aposentadas⁸¹.

Desde o ingresso do professor Marcone a instituição já destinava 2 horas/aula por semana para o componente Arte, fato que pode ser considerado como o resultado da antiga valorização da escola ao conhecimento artístico, o que nem sempre ocorria em outras escolas, a exemplo das escolas da Rede Estadual de Educação que ofertavam, à época, apenas 1 hora/aula semanal de Arte. Nesse período foi publicada, em 1996, a versão atual da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tornava o ensino de Arte obrigatório na Educação Básica, mas não detalhava nominalmente as áreas artísticas que compunham a Arte – alteração que ocorreu apenas em 2016 através da Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016a). Então, dado o tempo bem recente de publicação da Lei nº 9.394 à época, bem como a ausência de detalhamento do componente Arte nesta, a prática artística na Educação Básica ainda era pautada na versão anterior da LDB através da Lei nº 5.692/71 que instituía a antiga Educação Artística.

Essa relação com a determinação legal da LDB de 1971 pode ser observada no depoimento do professor Marcone Dutra:

Na época que eu entrei na escola era educação artística, era chamada assim a disciplina, [...] e era uma linguagem aberta, o professor tinha a liberdade de elaborar o rol de conteúdos [...] entrando em todas as linguagens de teatro, música, mas dominava mais as artes visuais por conta do conhecimento dos professores que geralmente entravam formados em educação artística e tinham o peso mais em artes visuais e que a gente chamava de artes plásticas (DUTRA, 2023).

Embora o professor não utilize a palavra polivalência para descrever como o trabalho de Arte acontecia na escola nos primeiros anos após o seu ingresso, é nítida essa associação quando ele evidencia a possibilidade de o/a professor/a abordar diferentes áreas artísticas, principalmente se considerarmos o cumprimento da LDB de 71 que era marcada pela polivalência, mesmo que já vigesse sua versão mais recente, de 1996, a qual instituía a nomenclatura Arte em detrimento da Educação Artística.

⁸¹ “A UFMA está presente na área das Artes desde 1970. Inicialmente com o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica o qual, em 1980, passou a se denominar Licenciatura em Educação Artística. Em 2010, atendendo às novas necessidades do contexto do ensino e das diversas modalidades de linguagens artísticas, o curso de Licenciatura em Artes Visuais nasceu da reformulação do curso de Licenciatura em Educação Artística” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2022b).

Vale destacar que a área predominante no estudo da Educação Artística na escola era as Artes Visuais, dada a aproximação desta com a formação dos professores da instituição, o que tornava a abordagem das outras Artes bastante superficial ou mesmo nula.

Em 2007, com o ingresso da professora Beatriz Sousa - licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas – e do professor Jorge Milton – licenciado em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, a concepção polivalente perdeu força na escola, tendo em vista que esses/as dois professores/as defendiam o estudo por áreas específicas na Educação Básica, contrariando o cenário artístico do COLUN à época.

Observa-se que, embora os/as três docentes de Arte tenham a mesma formação em Educação Artística, a concepção sobre Arte e Educação entre eles/as era distinta, o que ocasionou na conquista da especificação do estudo da Arte principalmente pela atuação pedagógica e pelo posicionamento político dos/as professores/as Beatriz e Jorge Milton. Essa conquista possibilitou que as Artes Visuais e o Teatro fossem ministrados na escola exclusivamente pelos/as professores/as habilitados em cada uma das áreas, respeitando a formação dos/as docentes e afastando as premissas da polivalência da instituição.

De acordo com relatos da professora Beatriz e do professor Jorge, a resistência à polivalência sempre foi uma característica da identidade dos dois docentes, de modo que desde o ingresso de ambos na escola eles/as sempre ministraram somente a sua área de formação. Ao final de 2007 a escola contava com o desenvolvimento das Artes Visuais no Fundamental e no Ensino Médio e com o Teatro no Ensino Médio, este último que logo se ampliou ao Ensino Fundamental no começo de 2008.

Diante do exposto, a concepção artística inicial do COLUN, antes da chegada dos professores Beatriz e Jorge Milton, alinhava-se aos preceitos tradicionais de Arte que a consideravam como entretenimento e a inferiorizavam no contexto escolar, afastando-se do entendimento de Arte como área de conhecimento específica, tal como pode ser percebido na fala do professor Marcone:

A gente sofria um problema que é uma questão mesmo de conjuntura, [...] ainda de uma influência do próprio positivismo né, que hierarquizava as disciplinas e a arte ficava lá no final assim das expectativas né, inclusive dos pais né, [...] quando o seu aluno está com nota baixa em arte ‘ainda bem que é em arte’, quer dizer que se está em matemática já é um impacto, então existia aquela hierarquia que a gente não sente hoje né [...] (DUTRA, 2023).

Essa hierarquização também refletia nas tomadas de decisão da escola. Inicialmente as aulas de Arte aconteciam em salas de aula regulares com infraestrutura e materiais inadequados

para a prática, cenário que foi alterado pela conquista dos/as professores/as de Arte de uma sala de aula específica para o trabalho artístico, a qual foi reformada com recursos próprios dos/as docentes, ainda antes do ingresso dos/as professores/as Beatriz e Jorge Milton. No entanto, dado o cenário hierarquizado entre as disciplinas e a decadência das salas de aula no período de crise que antecede a transferência do COLUN da Vila Palmeira *campus* do Bacanga, os/as professores/as tiveram de ceder a sala para o estudo de outros componentes curriculares (DUTRA, 2023).

Corroborando as impressões do professor Marcone sobre a concepção inicial de Arte na instituição, a prof. Beatriz pondera que:

[...] vigorava a visão da arte como tudo [...] geralmente a gente faz essa pergunta no início de ano letivo ‘o que é arte? Ah professora, arte é tudo’ essa é uma resposta muito comum, arte é tudo, arte é inclusive um malabarismo que a pessoa faz, é uma queda, um malfeito, né, isso é citado né, [...] eu acredito que era essa ideia que vigorava e aí se a gente for pensar um pouco como [...] aparentemente esse ensino de arte acontecia era uma prática polivalente né, que o docente tentava trabalhar tudo o que ele pudesse, talvez isso fizesse com que essa visão generalizada de arte é tudo [...] fosse tão comum (SOUSA, 2023).

Nesse contexto, a polivalência concordava com o ensino de base tecnicista, tal como indicava a LDB de 1971. Segundo o professor Marcone, com essa perspectiva de ensino para a educação básica advinda do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), o fazer artístico da escola também era influenciado por tais premissas, que podiam ser exemplificadas pela existência da disciplina Desenho Geométrico, ministrada aos 7º e 8º anos para além do componente Arte.

O professor Marcone cita ainda a existência de outras práticas no COLUN abordadas com base em um viés tecnicista da educação que foram desenvolvidas por meio do PREMEN, a exemplo das oficinas ofertadas à comunidade e aos estudantes do COLUN. Havia oficinas de serralheria, oficinas de técnicas agrícolas e hortaliças ministradas por agrônomos/as, além das oficinas culinárias de bolos, comidas típicas, sucos, entre outros itens.

Também existiam iniciativas artísticas extracurriculares desenvolvidas na Vila Palmeira ainda nessa perspectiva tradicional de educação, como os Projetos “Resgate das Brincadeiras Infantis” e “Cinema na Escola” (DUTRA, 2023). O primeiro trazia as brincadeiras populares para dentro na escola estimulando a confecção de materiais como pipas e peões; já o segundo, oportunizava a apreciação de filmes pelos estudantes que, à época, não possuíam acesso aos cinemas. Aos poucos, o Cinema na Escola ganhou espaço e foi ampliado, utilizando o auditório e outros equipamentos alugados pelo diretor da instituição.

Conforme citado na seção anterior, a cultura de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão é bem antiga no COLUN⁸², e a Arte geralmente estava presente nessas iniciativas. Todavia, no que diz respeito aos Projetos desenvolvidos especificamente pelo componente Arte essa cultura ganha mais força a partir de 2014, quando a disciplina começa a se fortalecer na instituição, mesmo período no qual ocorreu o ingresso da professora Eliza de Oliveira para ministrar a área de Música no componente Arte.

Isto posto, considero relevante especificar algumas das iniciativas de Arte e Dança que havia na escola em formato extracurricular, pois essas iniciativas foram responsáveis por amadurecer, aos poucos, a compreensão da comunidade escolar sobre a importância da Arte na Educação Básica, oportunizando a ampliação do espaço político e pedagógico desse componente na instituição.

Em 2008, uma das iniciativas mais marcantes da escola, ainda no bairro da Vila Palmeira, foi o Sarau do Amor, organizado pelas professoras de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, que contou com a presença das Artes Visuais. A gincana escolar também era uma atividade da escola que reunia diferentes componentes, incluindo a Arte, com a exposição de atividades de esculturas, desenhos e materiais elaborados pelos/as estudantes (SOUSA, 2023).

Naquele ano houve várias iniciativas de produções nas Artes Visuais, lideradas pela professora Beatriz. A exemplo, cito a confecção de pirâmides e papiros, assim como a produção de enfeites natalinos como resultado da oficina ministrada pela artista visual Adrianna Gonçalves, convidada para este momento (SOUSA, 2023).

⁸² A data mais antiga de que se tem registro escrito dos Projetos do COLUN é 2006, embora antes disso, ainda na Vila Palmeira, a instituição já ofertasse atividades de Pesquisa e Extensão em formato extracurricular para além do Ensino. No entanto, naquela época não havia uma cultura interna de formalização documental dessas ações. Desse modo, a partir de 2006 a Coordenação de Projetos de Pesquisa e Extensão (COPPEX) registrou uma contínua crescente no número de Projetos desenvolvidos na instituição, sendo seis Projetos em 2006 e 20 Projetos em 2014. Atualmente, o COLUN desenvolve de forma anual o Seminário de Projetos de Pesquisa e Extensão (SEMPPEX), oportunizando o compartilhamento das produções realizadas nos Projetos para a comunidade escolar e acadêmica, estejam eles ativos ou já finalizados.

Figura 1 – Produção de Pirâmides e Papiros pelos estudantes em Artes Visuais



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

Já em 2009, a professora organizou formalmente alguns dos resultados confeccionados em 2008 e 2009, que resultaram na I Mostra de Artes Visuais do Ensino Fundamental⁸³, reunindo a exposição de objetos, pinturas e exercícios artísticos produzidos em sala a partir de uma aproximação entre a Arte e o interesse dos estudantes através da utilização da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, articulando a apreciação, o fazer e a contextualização artística.

⁸³ Pode-se dizer que a ocorrência desta primeira iniciativa específica da Arte no COLUN, como uma ação de compartilhamento de produções, inspirou a elaboração de outras mostras e eventos que se sucederam na instituição ao longo dos anos e que serão mencionadas posteriormente. A exemplo, cito a continuidade da iniciativa que chega ao ano de 2017, com a elaboração de outra mostra de Artes Visuais da escola, liderada pelos professores Beatriz Sousa e Marcone Dutra.

Figura 2 – Produções da I Mostra de Artes Visuais do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

A partir de 2008 o prof. Jorge propôs a criação de alguns Projetos teatrais, como o Estrepolias em Cena, que oportunizava aos estudantes o exercício de apresentação teatral em espaços fora da sala de aula, como o pátio da escola e os corredores. Também havia outros dois importantes projetos no âmbito do teatro: o Projeto de montagem de cenas curtas e o Projeto de apreciação de espetáculos teatrais. O primeiro visava estimular os estudantes à atuação de pequenos trechos teatrais que, muitas vezes, culminavam na montagem de espetáculos inteiros. Já o segundo, estimulava a apreciação crítica dos estudantes através da fruição de peças de teatro que eram apresentadas na escola por grupos externos a convite do professor.

Geralmente, tais iniciativas contavam com a participação de um grupo de estudantes interessados/as na atuação, fato que deu origem a criação do Grupo de Teatro Entrecena no Ensino Médio. O Grupo tinha atuação bastante significativa na cidade, apresentando suas obras principalmente nas escolas públicas de São Luís. Meses após essa criação também foi fundado o Grupo de Teatro Mirim com estudantes do Ensino Fundamental que, com o tempo, migravam para o Grupo Entrecena ao atingirem a etapa do Ensino Médio, ocasionando uma produção concomitante de ambos os grupos.

A respeito das atividades envolvendo especificamente a Dança, ainda na Vila Palmeira, o prof. Marcone relata a existência de apresentações de um Grupo de Tambor de Crioula⁸⁴ do bairro do Tropical, liderado pela dona Maria do Tambor, como era conhecida, que se apresentava no COLUN geralmente no período junino a convite do docente. Contudo, a iniciativa foi suspensa após a desaprovação preconceituosa de agentes escolares sobre essas apresentações. Ainda segundo o professor, a Dança estava “presente subjetivamente dentro da alma da escola” (DUTRA, 2023) e era frequente a iniciativa das pedagogas, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de desenvolverem produções de Dança especialmente relacionadas com a cultura local, elaborando coreografias de bumba-meu-boi e organizando quadrilhas em comemoração à eventos específicos como jogos, aberturas de eventos, festividades juninas, aniversários da escola.

Isto posto, percebemos que até o ingresso efetivo da Dança na instituição como área artística do componente Arte no ano de 2022, não havia uma prática formal desta Arte naquele contexto. O fazer de Dança no COLUN resumia-se a uma associação simplória do movimento do corpo à “subjetividade humana”, à “manifestação da alma”; limitava-se a uma abordagem bastante superficial, como podemos perceber no depoimento do professor Marcone. Ou seja, não havia uma elaboração pedagógica específica que priorizava a produção de conhecimento através do movimento.

Obviamente, a prática de Dança na escola, ainda que não estruturada da forma mencionada, certamente acarreta aprendizados a toda comunidade escolar. No entanto faz-se necessário, tal como indica a legislação atual⁸⁵, que o estudo da Dança e das outras Artes na Educação Básica seja organizado através dos saberes singulares de cada área, e isso requer a delimitação de objetivos específicos e metodologias próprias de Dança, assim como deve acontecer com a Música, o Teatro e as Artes Visuais.

⁸⁴ “Presente na maioria do território maranhense e mobilizando contingente expressivo de brincantes, o Tambor de Crioula consiste em uma forma de expressão da cultura popular de matriz afro-brasileira realizada em grandes círculos por dançantes (coreiras) tocadores da parelha de tambores e cantadores de toadas, culminando na punga ou umbigada. Praticado como devoção religiosa a São Benedito ou encarado como forma de recreação e conagração, o Tambor de Crioula apresenta certas características que o associam ao gênero Samba de Roda do Recôncavo Baiano, do Jongo praticado na região Sudeste e mesmo de certas modalidades do Samba Carioca – todos afinado, em graus variáveis, com o legado cultural de povos africanos de língua banto [...] Embora não se possa precisar [...] suas origens históricas, é possível encontrar [...] referências a cultos lúdico-religiosos realizados ao longo do século XIX por escravizados e seus descendentes como forma de lazer e resistência ao contexto opressivo do regime de trabalho escravista. Atualmente são contabilizados cerca de cem grupos em plena atividade em São Luís. No ano de 2007 essa manifestação cultural maranhense foi inscrita no Livro das Formas de Expressão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ganhando o estatuto de Patrimônio Cultural do Brasil” (IPHAN, 2014, p. 12-13).

⁸⁵ De acordo com a Lei nº 13.278 de 2016, a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais compõem o componente Arte obrigatório na Educação Básica.

Em 2009 a transição da escola para o *campus* do Bacanga é finalizada e todas as séries passam a se localizar no novo endereço. Segundo os três professores de Arte da época, há a conquista da primeira sala do componente neste novo espaço, que era dividida entre as práticas de Artes Visuais e Teatro, tendo sido organizada após bastante dedicação, inclusive financeira, desses docentes. Como a sala era um espaço único, a adaptação para ambas as áreas acontecia através da montagem e desmontagem de mesas utilizadas somente nas aulas de Artes Visuais. Ainda que essa sala ainda não representasse o espaço adequado para o estudo das duas Artes, ela já se apresentava como o reflexo de um novo tempo para a instituição, que é lembrado de forma significativa pela professora Beatriz:

Eu sou de uma geração que o quadro docente da escola estava se renovando, entraram várias pessoas de uma vez, tanto é que foi Jorge e eu praticamente de uma vez, por conta da nova conjuntura, recursos para universidades né, [...] concursos, melhoria na estrutura física, [...] uma mudança fundamental nesse cenário que possibilitou que a gente melhorasse o ensino de arte no COLUN foi a questão do recurso público [...], com a injeção de recursos nessas gestões [...] aí do PT a gente teve muitos recursos que possibilitaram a melhoria da estrutura física [...] e aí a gente vai vendo a escola melhorando [...] até hoje nós temos materiais dessa época [...] (SOUSA, 2023).

Já no *campus* do Bacanga, outras iniciativas de Dança foram desenvolvidas, principalmente na Educação Física. A exemplo, no Plano de Ensino anual desse componente, em 2010, há o registro da Dança como conteúdo da Educação Física a ser desenvolvido da antiga 4ª série do Ensino Fundamental – atualmente 5º ano – até o 3º ano do Ensino Médio. Nesse planejamento o desenvolvimento da Dança é indicado a partir da interpretação da Educação Física sobre: diferentes temas; conteúdos relacionados à realidade social dos/as estudantes; conhecimentos acerca da expressão corporal em geral.

Ainda no quadro geral de conteúdos por bimestre desse Plano de Ensino, a Dança aparece principalmente como atividade rítmica e expressiva ligada às Danças populares do Maranhão; ao hip-hop, *street dance* e outras manifestações da “cultura jovem”, como menciona o documento; e aos Festivais de Dança. Essas indicações denotam a percepção da Dança pela Educação Física exclusivamente como conteúdo, o que vai de encontro à concepção de área de conhecimento enfatizada pela Arte. Ademais, o foco significativo nas produções coreográficas e performativas concorda com a presença de tal caráter tradicional na Arte e da educação que perdura no COLUN por algum tempo, fato que também pode ser percebido em outras iniciativas como o I Festival de Talentos do COLUN, ocorrido em 2013.

O evento foi organizado por uma comissão liderada pelos/as professores/as Ana Maria Lima, de Educação Física, e José de Arimatea Abreu, de Geografia, e objetivava organizar

apresentações artísticas individuais ou coletivas de diferentes áreas, abrangendo os/as estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Esse Festival oportunizou a exibição de 58 apresentações variadas entre canto, instrumentos musicais, imitação, desenho e pintura, fotografia e vídeo, poesia e Dança, sendo oito dessas apresentações voltadas para a Dança, fato que denota o surgimento do interesse da escola por esta área, embora sua presença ainda fosse pequena comparada com outras expressões artísticas.

Apesar de essa presença ainda se mostrar de forma sutil, e de o evento valorizar a competição sob perspectiva tecnicista, tendo em vista que as apresentações resultavam em uma classificação de 1º, 2º e 3º lugar em cada uma das etapas – Ensino Fundamental e Médio -, considero que nessa época a compreensão crítica da Arte no COLUN começa a ser aprofundada, mesmo que lentamente, o que pode ser identificado nas orientações gerais do evento. Essas diretrizes enfatizavam o intuito de “reconhecer a arte como forma de análise e reflexão das complexas relações humanas experimentando, nas apresentações, a construção dessas relações interpessoais”, iniciativa essa que denota uma percepção da escola sobre a importância da Arte na produção das relações humanas, extrapolando a concepção do produto artístico em si.

Em 2016 ocorreu a segunda edição do Festival de Talentos, ainda no mesmo formato da primeira, coordenado pela professora Beatriz, de Artes Visuais. Embora o formato tenha se mantido, algumas percepções críticas de Arte se intensificam, suscitando, tal como o documento de apresentação do evento aponta, “o desenvolvimento da leitura crítica e da sensibilidade dos estudantes [...]; a produção, reflexão e expressão de pensamentos, ideias e perspectivas sobre questões educacionais”.

O Festival de Dança, ocorrido em duas versões nos anos de 2015 e 2016, também foi uma iniciativa do componente Educação Física que visava trabalhar a Dança na escola. Inclusive, essa atividade foi a que desenvolveu a área de forma mais concisa na instituição, embora compreendendo-a como conteúdo da Educação Física, e não como área de conhecimento inserida na Arte.

O Festival foi organizado pela professora Fabyana Bernardes com o apoio da professora Beatriz Sousa. Ao longo das aulas de Educação Física a professora Fabyana explorou, com os estudantes do Ensino Fundamental, o estudo sobre distintos gêneros de Dança. Segundo a professora, a necessidade de se trabalhar a educação corporal e as manifestações artístico-culturais foi o que motivou tal iniciativa.

Ao longo das aulas a professora apresentava alguns elementos da história da Dança e realizava um sorteio que dividia os/as estudantes em grupos para elaboração de pesquisa e apresentação sobre determinadas Danças – que geralmente envolviam *funk*, *rock*, *gospel*, entre

outras – fato que era seguido por uma elaboração coreográfica de responsabilidade do grupo. Todo o trabalho era desenvolvido ao longo de um bimestre, que culminava na apresentação de cada turma em formato de mostra coreográfica no evento. A nota do bimestre era resultante desta atividade, sendo também permitida a participação estudantil em diferentes ações como organização e decoração.

A pesquisa coreográfica bem como o estudo sobre as características de cada Dança eram de responsabilidade dos/as discentes que, segundo a professora Fabyana, baseavam-se na cópia e repetição de coreografias já prontas e disponíveis no *Youtube* (BERNARDES, 2023), o que denota pouco aprofundamento no estudo dos movimentos e na produção crítica de conhecimento a partir desses.

Figura 3 – Estudantes do 9º ano apresentando coreografia sobre os anos 80 no I Festival de Dança (2015)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

Essa iniciativa foi pioneira na instituição tendo em vista a visibilidade conquistada pela Dança através do evento, embora seja importante mencionar os limites dessa ação que impulsionava os/as discentes à criação coreográfica, mas não desenvolvia um estudo cuidadoso da movimentação, reduzindo a prática da Dança à cópia de criações pré-existentes.

De 2013 a 2016 inicia-se uma nova gestão da escola, na qual a professora Beatriz ocupava o cargo de coordenadora do Ensino Fundamental. Nessa gestão houve uma ampla reforma do COLUN, incluindo-se banheiros, auditório, portaria, sala das coordenações, e foi nesse período que as salas de Teatro e Artes Visuais que são utilizadas atualmente foram destinadas para tal fim, sendo preparadas com recursos adequados de materiais e iluminação.

A presença de uma docente da Arte na gestão contribuiu para o avanço do componente na conquista de mais um código de vaga para a área, a ser ocupado por um/a professor/a de música via redistribuição. Na ocasião, já havia sido publicada há 6 anos a Lei nº 11.769/2008, que altera a LDB nº 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2008).

Assim, em 2014 a professora Eliza de Oliveira é integrada ao quadro da instituição. A docente era formada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, além de possuir formação técnica em Música, o que a tornava a pessoa mais bem avaliada curricularmente dentre os/as candidatos/as interessados/as na redistribuição.

Esse é um dado importante, pois revela o cenário ainda inicial da formação em Música em São Luís, que teve sua primeira turma de Licenciados/as formada no final do ano de 2010. Além disso, a seleção por parte da escola de uma docente com formação técnica em música para ministrar essa área na Educação Básica também revela o caráter tradicional que ainda pairava sobre a concepção de Arte da escola, mesmo com todas as alterações já ocorridas.

Especialmente na Música, esse caráter tecnicista apresentava-se como um resquício de outros momentos da relação entre o COLUN e essa Arte. Segundo o professor José de Arimatea, de Geografia – ex-aluno do colégio –, no período de 1981 até por volta de 1992 a escola contava com a presença de um regente multi-instrumentista, conhecido como maestro Rodrigues, que atuava exclusivamente na formação da banda marcial⁸⁶ da instituição.

Então, os/as estudantes do Ensino Fundamental vivenciavam, no contraturno escolar, ainda no Prédio da Vila Palmeira, a aprendizagem dos instrumentos de Banda que havia na escola, em formato semelhante ao qual as oficinas extracurriculares aconteciam, conforme citado pelo professor Marcone. No final dessa temporada, o maestro Rodrigues se aposentou e os instrumentos envelheceram pelo tempo e pela falta de uso, sendo doados para a Polícia e Exército.

Ainda segundo o professor, tempos depois por volta de 2011, a professora Raimunda Rodrigues da Silva, na época diretora do COLUN, realizou um levantamento juntamente com a colaboração do Maestro Rodrigues já aposentado, sobre os instrumentos de banda necessários para reativação daquela prática na instituição, adquirindo-os com recursos próprios da escola. Dada a abordagem tecnicista dessa iniciativa em momentos anteriores, a intenção de reativação

⁸⁶ “[...] Banda geralmente refere-se a um conjunto constituído por executantes de instrumentos de metal e por percussionistas ou ainda por estes e executantes de metais e madeira (sopros em geral)” (PEDROSA, 2007, p. 44). Já a Banda Marcial “é o conjunto de executantes de instrumentos de metal a bocal, com três pistos, e instrumentos de percussão” (PEDROSA, 2007, p. 49).

da banda pela gestão da escola tal como ocorria outrora revela as expectativas presentes na instituição especialmente no que tange ao estudo tradicional da Música.

Anteriormente indicou-se que no COLUN a abordagem tecnicista de Arte se aproximava de uma perspectiva polivalente do componente. Entretanto, mesmo com o rompimento da Arte com a polivalência e com a conquista do espaço próprio de cada área – ainda que essas sejam atuantes no mesmo componente – o caráter tecnicista se manteve em algumas situações. A exemplo disso, a professora Beatriz relata que a expectativa para com o/a docente de Música era que ele/a utilizasse em suas aulas os instrumentos de banda que a escola adquiriu na gestão da professora Raimunda da Silva e estavam sem aproveitamento (SOUSA, 2023). No COLUN esse material ficou alguns anos sem uso devido à ausência de pessoal capacitado para acompanhar a utilização dos instrumentos pelos/as estudantes.

Desse modo, a expectativa inicial era que o/a professor/a de Música utilizasse aqueles instrumentos para desenvolver o estudo da área na escola, entendendo que esse fazer na Educação Básica deveria estimular a aprendizagem técnica da execução dos instrumentos.

Juntamente com essa compreensão, podemos identificar outras interpretações equivocadas sobre a relação entre a Arte e a Educação que ainda estavam presentes no COLUN. A exemplo, cito a perspectiva multi-instrumentista que constituía o imaginário sobre o/a professor/a de Música, evidenciando a expectativa de que esse/a docente deveria necessariamente desenvolver múltiplas habilidades, como percebemos no depoimento da professora Eliza de Oliveira:

Tinham várias expectativas né [...], principalmente que eu percebi era que o professor de música dominasse vários instrumentos, que ele fosse um excelente instrumentista ou multi-instrumentista [...], na verdade isso é um pensamento que os estudantes também têm, que as pessoas também têm sobre o professor de música [...] e eu tive muita resistência e até indisposição com alguns colegas em relação a ‘ah, ela só canta?! Ela não toca? Ela não vai tocar?’ e isso causou até meu distanciamento de vários colegas [...] (ROCHA, 2023).

Nessa direção, também havia uma perspectiva instrumentalista da Arte na escola, de modo que muitos professores ainda a identificavam como uma estratégia para a aprendizagem de outros componentes do currículo escolar, e não como área de conhecimento, tal como o prof. Jorge Milton relata:

[...] ainda existia a questão da visão instrumentalista, [...] da arte. Por exemplo, a professora precisava ilustrar a aula dela com algo [...] relacionado ao tema que ela estivesse trabalhando, então, professora de história trabalhando o tema da revolução francesa [...] e a professora sabia que tinha um professor de teatro na escola, ‘professor, você pode montar uma pecinha trabalhando essa questão, essa temática?’

uma visão muito limitada, [...] a arte servindo como instrumento da disciplina história, ou da literatura, do português, [...] então existia essa visão que ainda existe, que a gente já vem quebrando muito isso [...] essa era a visão de que esse era um trabalho interdisciplinar, e não é (JORGE, 2023).

Pode-se dizer que mesmo com algumas perspectivas defasadas acerca da relação entre a Arte e a Educação, tanto o professor Jorge como a professora Eliza reconhecem a importância das experiências com projetos, apresentações e iniciativas artísticas duradouras na escola para o fortalecimento da Arte na instituição. Além da valorização das especificidades de cada área artística no componente, essas iniciativas pressionam o COLUN a reconhecer a importância da Arte na Educação básica, promovendo a conquista de espaços antes não ocupados pela área.

Pode-se considerar que nos últimos 10 anos o COLUN caminhou substancialmente no fortalecimento da Arte na escola, e as iniciativas citadas pelos/as professores Jorge e Eliza impulsionaram esse amadurecimento, além da presença da professora Beatriz na gestão escolar.

Com o ingresso da professora Eliza, as aulas de Música passaram a acontecer no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e a área começa a conquistar espaço na escola, principalmente pelas iniciativas artísticas propostas pela docente. A exemplo, o Coral Nossa Voz oportunizava aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio a experiência com o canto coral. Posteriormente, o Projeto desenvolveu-se apenas no Ensino Fundamental, realizando amplas apresentações em eventos internos e externos à instituição.

Figura 4 – Apresentação do Coral Nossa Voz nos 54 anos do COLUN (2022)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Eliza de Oliveira (2024).

Em 2018 e 2019 o Coral Nossa Voz teve o maior número de participantes, 104 estudantes. Após a pandemia de Covid-19, 60 discentes permaneceram no grupo que abre inscrições anualmente para novos integrantes. Atualmente, o Coral está em período de seleção de novos/as participantes.

A presença de uma professora de Música na escola também oportunizou a aproximação com o Ensino Superior, haja vista que, ainda em 2014, a escola abrigou o Projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), liderado pelo professor da Licenciatura em Música, Daniel Lemos, e supervisionado pela professora Eliza. A iniciativa visava desenvolver a Banda Musical da instituição, oportunizando aos/as discentes do Ensino Médio, a prática com os instrumentos de banda que estavam sem utilização no COLUN.

Uma conquista importante deste período foi a sala de Música, que anteriormente era um espaço utilizado como depósito. O local foi limpo e preparado para receber as demandas daquela Arte, ofertando um ambiente amplo e livre de carteiras, fugindo do formato tradicional da sala de aula. Com essa conquista a instituição passava a disponibilizar um local específico para a prática de cada uma das áreas artísticas que desenvolvia, explicitando as especificidades artísticas e pedagógicas da Arte.

Ainda na perspectiva do fortalecimento da Arte na instituição, em 2013, o Grupo de Teatro Entrecena consolidava sua atuação com seis anos de experiência cênica, participando de diferentes iniciativas na escola, tais como alguns Projetos da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) no qual foram selecionados. Ademais, o grupo compôs a temática da Dissertação de Mestrado do professor Jorge Milton, além de ter participado de eventos nacionais e conquistado prêmios (SANTOS, 2014).

De 2017 a 2019 o Grupo de Teatro Entrecena participou do Festival Nacional de Teatro (FESTE) de Pindamonhangaba, São Paulo. Em 2017, o grupo apresentou o espetáculo *A história é uma história e o homem é o único animal que ri*, conquistou os títulos de melhor espetáculo pelo júri técnico e popular; melhor sonoplastia e melhor direção.

Figura 5 – Registro do espetáculo *A história é uma história e o homem é o único animal que ri* (2017)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Jorge Milton (2024).

Em 2018, o espetáculo *Aves de Arribação*, de Aldo Leite e Josias Sobrinho, também obteve os prêmios de melhor sonoplastia e melhor figurino, ficando em terceiro lugar na disputa pelo melhor espetáculo. Já em 2019, foram apresentados os espetáculos *João Paneiro* – premiado com a melhor sonoplastia –, de Tácito Borralho e Josias Sobrinho, e *Maria Minhoca*, de Maria Clara Machado.

Figura 6 – Registro do espetáculo *Aves de Arribação* (2018)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Jorge Milton (2024).

Vale dizer que nos espetáculos *Aves de Arribação* e *João Paneiro*, a direção do professor Jorge Milton teve a colaboração da preparação corporal liderada pela professora Tânia Ribeiro, docente da Licenciatura em Teatro da UFMA, responsável por ministrar os componentes de

corpo e movimento atuante como uma representante da Dança na instituição. O convite do professor Jorge Milton à professora Tânia apresentou-se como um reflexo da necessidade de atuação do/a docente de Dança no COLUN, inclusive para a realização de parcerias interdisciplinares como essa. Todavia, dada a ausência do/a professor/a de Dança à época, a solução encontrada foi o estabelecimento da cooperação entre o Grupo de Teatro e uma docente de fora da escola, ainda que atuante na UFMA.

Vale dizer que, em 2015, 2016 e 2018 ocorreu, respectivamente, a I, II e III Mostra Artística do Colégio Universitário, como um momento proposto para a apresentação das produções artísticas desenvolvidas durante cada um desses anos letivos, tendo como público-alvo toda a comunidade escolar. Em alguns desses anos outros componentes colaboraram com a produção do evento, como as Línguas estrangeiras e Ciências, ainda que a iniciativa fosse liderada pela Arte. Dado o contexto de amadurecimento da Arte na instituição, pode-se avaliar que essas mostras contribuíram para a ampliação do espaço deste componente na escola assim como atuaram como um reflexo dessa conquista.

Figura 7 – Resultados de Artes Visuais na I Mostra Artística do COLUN (2015)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

Figura 8 – Apresentação de Música na I Mostra Artística do COLUN (2015)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

É interessante observar que até aqui a cronologia da inserção das áreas artísticas no COLUN segue um caminho singular. A princípio, a instituição reproduz a predominância das Artes Visuais característica de outras escolas de Educação Básica, concordando com a presença dessa Arte no currículo, nos materiais didáticos, nos concursos públicos. Segundo a professora Beatriz, o concurso que aprovou ela e o prof. Jorge Milton no mesmo ano era aberto para os/as profissionais da Educação Artística com habilitação em qualquer área, fato que se apresentava ainda como um resquício da compreensão polivalente em Arte. Nesse sentido, o ingresso de uma professora habilitada em Artes Plásticas e um professor habilitado em Artes Cênicas foi totalmente casual.

Na ocasião do ingresso da professora Eliza, a escola conquistou o código de vaga para ampliar o quadro de docentes da Arte através de um processo de redistribuição⁸⁷. Então, dado o avanço da compreensão sobre as especificidades das áreas artísticas no COLUN; a conjuntura da instituição e o contexto legal, opta-se por selecionar uma docente para o ensino de Música. Entretanto, a Licenciatura em Música da UFMA só havia formado quatro turmas até aquele momento, de modo que nenhuma das pessoas que se candidataram à redistribuição possuía tal formação. A alternativa foi escolher uma docente formada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e formação técnica em Música, haja vista que muitas vezes,

⁸⁷ Anteriormente à redistribuição, a escola elaborou dois Processos Seletivos (PS) para professor/a substituto/a de Música com formação específica na área, os quais não foram bem-sucedidos. No primeiro PS não houve candidatos inscritos, já no segundo, os candidatos inscritos não estavam aptos de acordo com a formação requerida pelo edital. Além disso, no período da redistribuição, o Brasil passava pelo Período Eleitoral, o que impossibilitava a elaboração de novos Concursos Públicos, sendo permitido apenas a redistribuição de servidores naquelas circunstâncias.

inclusive em outras instituições, quem assumia o ensino dessa área era o/a professor de Arte com experiência em Música.

Com a evidenciação da importância da Música na escola e o apoio da gestão favorecendo novas conquistas de vaga ao componente Arte, publicou-se em 2016 o edital de concurso público para o/a segundo/a professor/a de Música da escola, com a exigência da formação em Licenciatura em Música. Segundo os/as docentes de Arte da instituição, a aquisição de um/a segundo/a professor/a de Música, em detrimento da possibilidade de efetivação de um/a docente de Dança, para que a escola pudesse completar o quadro de professores/as com todas as áreas artísticas, se deu por alguns fatores.

É sabido que a instituição já havia adotado o estudo da Arte por áreas específicas, fato que explicitava à comunidade escolar e à gestão a importância de se possuir no quadro docente professores/as licenciados/as na Arte que lecionam e a elaboração de concurso para licenciado/a em Música resolveria esta questão, já que a professora Eliza ainda não era graduada em Música. Nesse sentido, a defesa do espaço de cada fazer artístico também impulsionou o aprimoramento da formação da professora Eliza que, nos anos posteriores, licenciou-se em Música e tornou-se mestra em Artes com subárea em Música.

Além disso, a ausência de curso de Licenciatura em Dança no Maranhão dificultou a escolha por essa área na decisão sobre o perfil formativo do/a docente que ocuparia a nova vaga, uma vez que, em contrapartida, já havia um número mais consistente de turmas formadas na Licenciatura em Música se compararmos esse período com o momento anterior de ingresso da professora Eliza.

Nesse contexto, após aprovação no concurso público em 2016, o professor Micael é efetivado para ministrar Música na instituição e há, segundo a professora Eliza, uma disponibilização ainda maior da comunidade escolar para conhecer as especificidades das áreas artísticas, o que era um reflexo da não-hierarquização entre as Artes que vinha fazendo parte do discurso artístico, político e pedagógico dos/as docentes do componente.

Eu percebia uma abertura muito grande deles em relação às outras linguagens artísticas e o desejo que essas linguagens artísticas estivessem no currículo. [...] Abertura dos professores de arte e também havia um desejo em algumas pessoas da gestão, eu percebia isso, porque a minha própria entrada lá ela refletia isso que já era um desejo deles [...]. Daí dá para a gente perceber que não há um pensamento tão arcaico em relação [...] a qual seria a linguagem mais importante, não havia isso, o que havia era escassez de professor [...] (ROCHA, 2023).

O ingresso do professor Micael proporcionou uma melhor organização da Música no componente, de modo que as aulas da área para o Ensino Médio eram ministradas por ele e, para o Ensino Fundamental, pela professora Eliza.

A consequência da conquista de mais uma vaga para o componente foi a intensificação da presença da Arte na Escola. Segundo o prof. Micael, após o seu ingresso no COLUN até o final de 2022, ele participou de treze Projetos na instituição, entre atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão lideradas pela Arte e por outros componentes, fato que amplia não só a quantidade de iniciativas específicas da Arte no COLUN como também favorece o diálogo entre as áreas artísticas e as outras disciplinas da Educação Básica. A exemplo, em 2017, 2018 e 2019 o docente desenvolveu três Projetos artísticos na escola que foram, respectivamente, o Projeto Flauteando com a Música Popular Brasileira, o Projeto Banda Musical do COLUN e o Projeto Música Popular Maranhense na Escola.

O primeiro era destinado para os/as estudantes do Ensino Fundamental e objetivava a formação dos/as estudantes do Ensino Fundamental em Música com o ensino teórico-prático de flauta doce soprano. O projeto visou a ampliação para os outros tipos de flauta doce (contralto, tenor e baixo), proporcionando novas experiências com a percepção musical (timbres diferentes, extensões de altura diferentes), notação musical em outras claves, digitação (posição dos dedos na flauta doce), dentre outros aspectos. Teve como objetivo geral promover a integração social do educando por meio da educação musical a partir do trabalho em grupo com a prática na flauta doce.

Já o segundo teve como objetivo a reformulação e reimplantação da Banda de Música no Colégio Universitário com o Ensino Médio, a fim de promover a iniciação musical e aprimoramento técnico-instrumental dos alunos envolvidos no projeto. Ainda, objetivou a promoção da integração social do educando por meio da educação musical a partir do trabalho de grupo com a prática instrumental em conjunto; o desenvolvimento da percepção musical a partir do contato com vários instrumentos e músicas⁸⁸.

O terceiro projeto mencionado, ocorreu em parceria com o Laboratório de Expressões Artísticas (LABORARTE)⁸⁹ e foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao

⁸⁸ Informações sobre os Projetos extraídas do currículo *lattes* do professor Micael Santos. Para saber mais, acesse: <http://lattes.cnpq.br/7646072868522081>.

⁸⁹ “O LABORARTE é um grupo artístico independente, fundado em 1972, que realiza trabalhos culturais desenvolvidos no Maranhão, produzindo nas áreas de Teatro, dança, música, capoeira, artes plásticas, fotografia e literatura. O grupo está sediado em um casarão colonial no centro histórico da cidade de São Luís do Maranhão, possui uma programação gratuita permanentes que envolve diferentes faixas etárias, e enfatiza o resgate de manifestações culturais tradicionais, tais como oficina de tambor de crioula, oficina de dança do cacuriá, oficinas de teatro, oficina de ritmos populares do Maranhão, mantém uma Escola de Capoeira e programações culturais” (ARTE FORA DO MUSEU, 2020).

Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). A iniciativa visava estimular as práticas musicais populares maranhenses na Educação Básica por meio de oficinas com o LABORARTE. Assim, o Projeto desenvolveu três módulos de oficinas com mestres da cultura popular maranhense que ministraram oficinas de capoeira, tambor de crioula e caixa do divino para estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ressalto ainda que em 2016 e 2018 a Música se fez presente no Projeto Serra da Capivara: cultura e linguagem. A iniciativa oportunizava a visita técnica dos/as estudantes ao Parque Nacional da Serra da Capivara, Museu do Homem Americano em São Raimundo Nonato (PI). Em média 50 a 60 alunos/as participavam da viagem e dividiam-se em grupos para o estudo de temáticas específicas na Serra, supervisionados por um grupo de docentes de diferentes componentes que acompanharam a visita.

Na segunda edição, em 2018, o grupo supervisionado pelo professor de Música produziu um documentário audiovisual como resultado da visita técnica. Já na sua terceira edição, em 2019, houve uma mostra para socialização dos resultados da viagem, salientando a possibilidade de pesquisa articulada entre diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Arte. Inicialmente o projeto era destinado ao Ensino Médio e, posteriormente com a ampliação e continuidade da iniciativa, também se incluiu o Ensino Fundamental nas visitas.

Em 2019 e 2020, a professora Beatriz desenvolveu o Projeto Arte e gênero: proposições para a compreensão de corpos e identidades no contexto escolar, que objetivou analisar, com os/as estudantes do Ensino Fundamental e Médio, os processos de criação e representação artísticas por meio das relações sociais de gênero, através de diferentes tipos de imagens, produções artísticas e discursos, contribuindo para a construção de um ambiente escolar marcado pelo respeito às diferenças e valorização da diversidade. Nesse sentido, uma das ações do Projeto era a realização de oficinas experimentação e criação artística envolvendo produções visuais com estudantes do ensino fundamental e médio acerca de temas relacionados ao projeto⁹⁰.

Observa-se que esse Projeto analisa com cuidado as relações entre Arte e corpo, tendo em vista que a investigação das relações de gênero e dos processos de construção identitária envolvem a consideração do próprio sujeito, de sua existência enquanto corpo no mundo. Essa iniciativa dialoga com o primeiro Projeto escrito pela docente e submetido à agência de fomento, intitulado Artes Visuais e gênero na baixada maranhense (2016). Assim, o Projeto Arte e gênero propicia o aprofundamento da percepção sobre a importância da Dança na

⁹⁰ Informações sobre o Projeto extraídas do currículo *lattes* da professora Beatriz Souza. Para saber mais, acesse: <http://lattes.cnpq.br/7411297603932550>.

formação humana, haja vista que ela coloca o corpo em primeiro plano de estudo, podendo ser relacionada com as outras áreas artísticas, inclusive as Artes Visuais.

Assim como o professor Micael, a professora Beatriz também atuava como colaboradora de Projetos que reuniam mais de um componente, evidenciando a possibilidade de trabalho integrado da Arte com outras áreas de conhecimento no processo de formação humana na escola. A exemplo, cito o Projeto Semeando Saberes: Construindo propostas de educação ambiental e de defesa do patrimônio escolar no Colégio Universitário (2011) e o Projeto Intercâmbio: Colun/UFMA – CAP/UFPE (2019).

Nesse cenário, a Arte no COLUN ganha ainda mais força especialmente com as iniciativas do componente que são abraçadas pelo calendário oficial da escola e particularmente pela área de Linguagens, alterando, assim, as ações de outros componentes. A exemplo, temos o Festival de Artes que ocorreu em duas edições, em 2018, com o tema 50 tons, sons e expressões, em comemoração aos 50 anos do COLUN, e em 2019, com o tema Povos indígenas no Maranhão: cultura e resistência.

Figura 9 – Professores de Arte no I Festival de Artes do COLUN (2018)⁹¹



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

O evento foi proposto pelos/as professores/as de Artes Visuais, Teatro e Música aos docentes da área de Linguagens objetivando atingir os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Na ocasião, cada turma apresentaria um resultado artístico envolvendo uma das áreas

⁹¹ Da esquerda para direita: prof. Marcone Dutra, prof. Jorge Milton, prof^a. Eliza de Oliveira, prof^a. Beatriz Sousa, prof. Micael Santos.

artísticas, sob coordenação de um professor da área de Linguagens. Tal iniciativa estava incluída nos processos avaliativos dos componentes envolvidos e a ideia era que o evento fosse inserido no calendário anual da escola, evidenciando a importância da Arte na formação humana bem como a relevância dos diálogos entre os componentes pertencentes à área de Linguagens.

Figura 10 – Apresentação de Música no II Festival de Artes (2019)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

Figura 11 – Instalação de Artes Visuais no II Festival de Arte (2019)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Beatriz Sousa (2024).

Dado o contexto, pode-se perceber que, com a intensificação da presença da Arte no COLUN – que se deve por diversos fatores: aumento do número de professores no componente;

mudança na concepção curricular de polivalência para a valorização das particularidades das áreas artísticas; presença da arte em Projetos, eventos e diferentes iniciativas escolares – o desenvolvimento do estudo formal da Dança a partir de iniciativas organizadas e fundamentadas didática e metodologicamente torna-se cada vez mais necessário na escola.

As atividades envolvendo a Dança não cessaram ao longo do tempo, pelo contrário, se intensificaram conforme se ampliava o espaço ocupado pela Arte na escola. Inclusive, no Festival de Arte havia apresentações de Dança, embora elas não fossem atividades direcionadas por profissional da área, segundo os/as professores/as Eliza e Micael. Nessas ocasiões geralmente algum/a docente da área de Linguagens apenas supervisionava os momentos de ensaios e a criação dos estudantes, não interferindo na direção da elaboração dos movimentos.

Tal situação se repetiu em outras atividades como o COLUN *in Concert*. Segundo os/as professores Eliza e Micael, o evento era organizado pelas professoras de Línguas Estrangeiras e envolvia apresentações artísticas por turma a partir de determinada temática, que geralmente era uma cena de filme copiada e adaptada às possibilidades de movimento dos/as alunos/as, mas sem um estudo prévio aprofundado.

No período mais recente da instituição, os/as professores/as relatam que a Dança também se fazia presente na abertura dos jogos Interclasse, nos encontros Família-Escola, nos eventos pedagógicos e em gincanas escolares organizadas pelas docentes de Educação Física, como parte de provas nas quais os/as estudantes deveriam elaborar paródias, coreografias ou encenações para vencer determinada etapa da competição. O desenvolvimento de produções coreográficas nesses contextos assemelhava-se à organização realizada no Festival de Arte, sendo produtos elaborados em sua totalidade pelos/as estudantes, resumindo a atuação docente apenas à supervisão rasa dos ensaios sem qualquer estrutura organizada e coordenada por docente com conhecimento específico da área.

Desse modo, a ausência de uma capacitação adequada dos profissionais da instituição para o desenvolvimento de produções coreográficas resultava na elaboração de práticas pouco aprofundadas que recorriam a clichês e estereótipos de movimento reproduzidos sem uma reflexão crítica sobre tal, conforme relata a professora Eliza:

[...] teve uma apresentação em que todas as danças praticamente eram danças que não teve nenhum direcionamento eu diria assim, porque eram com músicas, com palavras [...] que depreciavam principalmente as mulheres, então isso foi uma coisa que eu até coloquei na gincana, que isso deveria ser melhor pensado sobre que instruções deveriam ter quando fosse solicitado uma apresentação como essa e que eu não achava que fosse adequado, não daquela forma que era exposto né, principalmente em relação ao corpo feminino, isso é uma coisa que sempre me incomodou (ROCHA, 2023).

O comentário da professora denota a percepção dos fazedores de Arte da escola sobre a necessidade de aperfeiçoamento do trabalho corporal na instituição, haja vista a defesa do COLUN por um trabalho crítico e reflexivo em Arte. A intenção aqui não é discutir especificamente sobre quais as circunstâncias da elaboração dos movimentos apresentados nas coreografias mencionadas que, segundo a professora, depreciavam o corpo feminino.

Na verdade, o destaque ao relato da docente objetiva salientar as consequências político-pedagógicas decorrentes do estudo pouco ou nada aprofundado do movimento no âmbito escolar. Uma dessas consequências é o incômodo dos próprios fazedores de Arte do COLUN com os resultados gerados pela produção em Dança, o que apontava para a necessidade de aperfeiçoamento do estudo do corpo e do movimento, o qual destoava, naquele momento, da criticidade já desenvolvida nas outras áreas artísticas pela atuação dos/as professores/as com formação específica nas áreas de Artes Visuais, Música e Teatro.

O Professor Marcone também menciona a produção informal da Dança âmbito do COLUN, geralmente liderada por docente sem formação na área e sem o objetivo de desenvolver habilidades e aspectos humanos importantes à formação escolar (DUTRA, 2023). Nessa perspectiva, após o ingresso e atuação significativa do professor Micael na escola, fortalecendo a presença política e pedagógica da Arte na instituição, tornou-se consenso entre os/as docentes de Arte o reconhecimento da necessidade da Dança no COLUN, liderada por professor/a com formação específica na área. Para isso, seria necessário que a escola ofertasse concurso público direcionado para a vaga em questão. Assim, ainda no final do ano de 2017, os/as cinco docentes de Arte iniciaram a realização de um movimento político na escola para a conquista do código de vaga do/a docente de Dança e a consequente realização do certame.

A argumentação que justificava a solicitação da vaga perante o Conselho Diretor da escola era diversa, a começar pela legislação vigente. Segundo a Lei nº 13.278 de 2016 que altera a LDB 9.394 de 1996, especificamente no parágrafo 6 do artigo 26, as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança são as linguagens que constituem o componente curricular Arte, obrigatório na Educação Básica. Sob esse viés, é dever das escolas ofertar a experiência com as quatro áreas artísticas, estas que, por sua vez, são ministradas por professores/as com formações em cada uma dessas áreas, de acordo com a extinção do curso de Educação Artística e o surgimento, principalmente no começo dos anos 2000, das Licenciaturas específicas em Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, explicitadas também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos.

Ademais, a necessidade da presença de um/a professor/a de Dança era evidente em momentos como a gincana citada pela professora Eliza, que enfatizavam a ausência de

aprofundamento no estudo do movimento na escola. Inclusive, a professora elucida a indispensabilidade do estudo processual da Dança, entendendo que o produto artístico reflete o processo que o originou. Na verdade, essa valorização do processo proporia uma mudança de pensamento da comunidade escolar sobre o que realmente é o estudo da Dança, compreendendo que nem sempre há a necessidade de se elaborar tampouco apresentar um produto, mas que quando ele existe, deve haver uma conexão entre o estudo desenvolvido e a produção coreográfica apresentada, bem como entre esta e a realidade dos/as estudantes.

A reflexão crítica que os/as docentes de Arte propunham sobre as possíveis contribuições da Dança para escola também foram mencionadas quando da defesa do código de vaga para essa área. A exemplo, a professora Beatriz cita a compreensão do sujeito estudante sobre sua integralidade enquanto ser social através da Dança, reconhecendo suas potencialidades e seus limites (SOUSA, 2023). A potência de humanização das relações sociais a partir do conhecimento de si e do outro é um elemento que pode ser associado à integralidade citada pela professora e desenvolvido através do estudo da Dança.

Ressaltando a necessidade de desenvolvimento integral do humano que só se dá na consideração do corpo em movimento, o professor Micael também identifica uma lacuna presente no desenvolvimento da consciência de corpo historicamente presente nas escolas, o que favorece uma educação parada, empobrecida da estesia e da estética corporal (SANTOS, M., 2023).

É sabido que a valorização do corpo não precisa se dar necessariamente só na Dança, tampouco somente na Arte, haja vista que os corpos, isto é, as próprias pessoas, estão presentes a todo tempo e em todos os espaços do contexto escolar, em diferentes disciplinas, eventos, metodologias de estudo, processos educativos. Contudo, é na Dança que o corpo é colocado como protagonista da produção de conhecimento, isto é, o fazer de movimento do/a estudante é o próprio saber produzido que foge às rédeas da compreensão tradicional de conhecimento escolar. Esse conhecimento questiona a dicotomia entre corpo e mente, teoria e prática, analisando o movimento de forma distinta daquela predominante na cultura escolar, a qual geralmente estimula a imobilidade em detrimento da exploração crítica do mover.

O saber em Dança é processual, revela o seu produto enquanto é produzido, e ocorre de maneira singular em cada estudante que reconhece seus saberes individuais à medida que experiencia essa área. Vale lembrar que essas “práticas” também são realizações teóricas, já que aquilo que é experimentado no corpo carrega uma significação conceitual, convoca diálogos com outras dimensões do ser e produz aprendizagens sobre si, sobre o outro e sobre o mundo em que vivemos.

Assim, o protagonismo do corpo, do ser sujeito, da própria pessoa, incitado pela Dança, é ressaltado pelos/as professores de Arte como justificativa para a presença formal dessa área artística no COLUN. A exemplo, os professores Jorge e Micael abordam a alteração que o estudo com e do corpo propõe à estrutura tradicional da sala de aula. Há uma fortificação da relação com o espaço e com os outros sujeitos, extrapolando a organização formal de cadeiras enfileiradas, de pessoas sequencialmente sentadas e focadas em uma única direção que tem o quadro branco e o/a professor/a como centro.

Alguns dos elementos que reconfiguram a estrutura da sala de aula são a alteração do foco da atividade, que geralmente é concentrada em si mesmo, no/a estudante, e a presença menos dominante e mais relacional do/a professor/a na produção de conhecimento. Na Dança aprende-se a vivenciar o espaço e a relação com as pessoas de outras formas, sentando-se, rolando, deslocando, tocando, ocupando o espaço com e sem cadeiras, com os/as colegas que afetam mutuamente a experiência do/a outro/a e de maneira individual.

Outra questão abordada pelos/as docentes na defesa do código de vaga para Dança era o desenvolvimento da criticidade necessária à relação entre corpo e tabu presente em nossa sociedade e marcante no COLUN. Nessa argumentação, a Dança poderia propor outros modos de percepção do corpo, de autoconhecimento, de respeito mútuo, que sugerissem o afastamento de tabus, clichês e compreensões superficiais sobre a fisicalidade dos sujeitos, propondo inclusive diálogos entre corpo e crenças religiosas no âmbito escolar. Sobre isso, a professora Beatriz comenta:

Nós sabemos que dentro da estrutura institucional a linguagem que encontra mais resistência é a linguagem da dança, é a linguagem mais difícil de introduzir por quê? Por que as pessoas de modo geral têm muitos preconceitos em relação ao seu próprio corpo, e aí permitir que esse corpo dance, se movimente, que esse corpo expresse, que esse corpo não seja um corpo tensionado pelo dia a dia [...] é um desafio (SOUSA, 2023).

A resistência encontrada pela Dança em seu desenvolvimento na escola também é mencionada pelo professor Micael, que elucida a hierarquização entre as áreas artísticas na Educação Básica e no Ensino Superior explicitadas na história da Arte-Educação no Brasil. Muitas universidades brasileiras consideram pouco a necessidade de profissionais graduados em Dança e ainda não ofertam cursos de Licenciatura e Bacharelado, como é o caso da Universidade Federal do Maranhão. Nas escolas, a Dança costuma ser a última área inserida, ainda que as instituições não possuam uma política explícita de hierarquização entre as Artes –

assim como o COLUN – mas reproduzem as estruturas educacionais existentes em outras redes de educação do país.

Desse modo, compreendendo que o reconhecimento insuficiente da Dança nas redes de Educação Básica justifica-se pela censura do corpo na educação, que é um dos aspectos que a Dança se propõe a reformular e vai além, sugerindo um entendimento de:

que a escola também é um espaço de desenvolver uma articulação entre aquilo que é objetivo e subjetivo. [...] Ela também contribui para uma educação estética [...] de se entender, de conhecer, de entender o outro né, de ter uma dimensão do individual e do coletivo, [...] da parte e do todo, de ter a consciência de si [...] mais apurada, mais refinada, isso abre espaço para uma dimensão mais [...] potente dos nossos sentidos, do nosso ver, do nosso ouvir, do nosso falar, do nosso cheirar, do nosso sentir, [...]. Ela superpotencializa as dimensões do fazer artístico que é um fazer educativo (SANTOS, M., 2023).

Dada a consciência dos docentes de Arte sobre a importância da Dança no aprimoramento da formação na Educação Básica bem como o engajamento na luta pela conquista do código de vaga, os/as professores/as ampliaram a discussão levando-a ao conselho diretor de março de 2018 quando seria decidido o destino das vagas vacantes na escola pela aposentadoria de professores/as. Os/as docentes de Arte, então, apresentaram um slide argumentativo para a solicitação do código de vaga, cientes da importância da apresentação organizada dessa fundamentação bem como da disputa política interna que se sucederia pelas vagas em questão.

Assim, os/as professores/as mencionaram alguns dos aspectos citados anteriormente, como a presença legal da Dança na Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; da Lei nº 13.278/2016; e da presença das especificidades da área ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte publicados em 1997.

A importância da Dança na produção de saberes que evidenciam a integralidade do sujeito também foi enfatizada, assim como a quantidade de cursos de Ensino Superior em Dança existentes atualmente no Brasil⁹² e a intensa atuação do componente Arte na escola por meio de projetos coletivos, individuais, e de ações em iniciativas interdisciplinares.

⁹² “De acordo com os dados disponíveis no Sistema E-mec (<https://emec.mec.gov.br/>), 61 cursos de Ensino Superior em Dança estão registrados. Considerando os cursos em atividade, cujas informações estão disponíveis nas páginas das suas Instituições de Ensino Superior, confirmamos a existência de cinquenta (50) cursos no país, sendo trinta e cinco (35) Licenciaturas, quatorze (14) Bacharelados e um (1) curso de Teoria da Dança. Das trinta e cinco (35) Instituições de Ensino Superior (IES) que sediam estes cursos, temos vinte e cinco (25) IES públicas e dez (10) IES privadas. As instituições se distribuem nas cinco regiões geográficas do país, a saber: onze (11) na Região Sul; dez (10) na Região Sudeste; oito (8) na Região Nordeste; quatro (4) na Região Centro-Oeste e duas (2) na Região Norte” (AQUINO, 2021, p. 9). Na Região Nordeste, o Maranhão e o Piauí não contam com Curso Superior em Dança.

É importante destacar que a justificativa exposta já foi elaborada pelos/as docentes em resposta a alguns argumentos contrários à presença da Dança no COLUN ouvidos informalmente na instituição, tais como a ausência de cursos superiores de Dança no Brasil; a necessidade de se realizar concursos somente para aquelas formações superiores disponibilizadas no Maranhão; a urgência em se ampliar o quadro de outros componentes com defasagem de professores/as.

Nesse contexto, apesar da argumentação exposta no Conselho Diretor, a Arte perdeu a disputa em votação sob a alegação de que, embora a presença da Dança fosse importante, havia outras prioridades a serem atendidas na escola, o que resultou no apoio apenas de uma minoria de conselheiros/as. Na ocasião, foi acordado entre os/as integrantes do conselho que na próxima oportunidade de vaga vacante a demanda da Arte seria acolhida e o concurso, efetivado.

Segundo o relato dos/as professores/as de Arte, nesse período observou-se que muitos servidores/as desconheciam a existência de cursos superiores em Dança e deixavam explícito o menosprezo para com a prática artística na escola, fazendo piadas e destacando a pouca valorização da Arte em comparação com as outras disciplinas. Um argumento bastante comum nesse sentido era a confrontação da carga horária de Arte – 2 horas/aula semanais – com a de outras disciplinas, como a Língua Portuguesa - 5 horas/aula semanais, sob a alegação de que os 5 professores de Arte em atuação na instituição conseguiriam atender à demanda de aulas necessárias. Entretanto, essa justificativa desconsidera as demandas curriculares necessárias ao fazer artístico na Educação Básica, que deve ofertar experiências em cada uma das Artes ministradas por profissionais capacitados em cada uma delas.

A discussão sobre a vaga para Dança retorna no início do ano de 2021, quando ocorre a aposentadoria de vários/as docentes, resultando em quatro vagas disponíveis que deveriam ter seus destinos decididos no Conselho Diretor. Então, realizou-se o conselho de forma remota e os professores/as de Arte trouxeram à tona o combinado na votação anterior sobre a vaga para a Dança. Na ocasião, houve tensão especialmente entre a Arte e os/as professores/as de Língua Portuguesa que alegavam, novamente, urgência na obtenção de uma nova vaga para o componente, solicitando inicialmente o remanejamento da vaga de Dança para Língua Portuguesa e, posteriormente, a substituição de uma das duas vagas de Pedagogia para a referida disciplina.

O debate provocou manifestações formais dos/as professores de Língua Portuguesa e Pedagogia nos momentos de discussão e, após as exposições de todas as partes a votação dos/as conselheiros/as, decidiu-se pela elaboração de concurso público efetivo para Dança (1 vaga), Pedagogia (2 vagas) e Química (1 vaga), fato que representou um momento histórico para a

Arte na escola, já que após anos de debate e luta pela valorização da disciplina, finalmente o componente estaria completo por suas quatro áreas específicas ministradas por professores formados em cada uma das áreas.

Segundo a professora Beatriz, um dos fatores que contribuíram para o êxito da Arte nessa disputa foi o fato de a gestão da escola à época, que era formada principalmente por pedagogas, compreender a importância da Arte constituída por distintas áreas, apoiando os/as docentes no fortalecimento do componente em sua totalidade por meio do ingresso da Dança (SOUSA, 2023).

Após a conquista do código de vaga, os/as docentes de Arte mobilizaram-se na elaboração das temáticas que seriam abordadas no certame durante as provas escrita e didática, consultando pessoas graduadas em Dança nessa formulação. Os/as docentes também atuaram na divulgação do Edital e na escolha da banca avaliadora. Dada a ausência de recursos financeiros para custeio da logística de transporte da banca avaliadora e o fato de que o concurso deveria ser presencial, os/as professores/as do componente selecionaram, para essa comissão avaliadora, profissionais que apresentavam outros tipos de formação e atuação em Dança que não a graduação, em virtude das circunstâncias apresentadas.

Segundo o professor Micael, durante esse processo a escola foi questionada, inclusive pelo departamento de Artes Cênicas da UFMA, especialmente pelos professores da Licenciatura em Teatro, sobre as exigências do edital, argumentando que o certame precisava incluir também os/as formados/as em Teatro, dada a inexistência do curso de Licenciatura em Dança no Maranhão.

Tal contestação provocou debates no componente, mas resultou na manutenção das exigências do Edital, considerando: a convicção dos/as professores/as de Arte sobre a necessidade de a pessoa formada atuar na sua área de formação; o fortalecimento das quatro áreas artísticas no currículo do COLUN; o fomento que a presença do/a profissional de Dança no COLUN poderia proporcionar para a criação do curso de Licenciatura em Dança na UFMA (SANTOS, M., 2023).

Assim, o certame resultou na aprovação de quatro colocados/as para a vaga de Dança, sendo eu a docente classificada em primeiro lugar e convocada no final do ano de 2021, iniciando minha atuação na instituição em janeiro de 2022.

3.2 A INSERÇÃO DA DANÇA NO COLUN E AS REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE

Nesta seção aborda-se os acontecimentos posteriores ao ingresso da Dança no componente Arte e à retomada das atividades presenciais da instituição. Há a intensificação da reflexão curricular que culmina no aprofundamento do trabalho de elaboração da Proposta Curricular da escola, e particularmente, da Proposta Curricular de Arte, que conta com a contribuição da Dança em sua formulação. Retomo a questão-problema, a hipótese e os objetivos da pesquisa apresentados na introdução, explicitando a articulação entre o momento de investigação curricular vivido pela escola e pelo componente Arte.

Após uma intensa luta política dos/as docentes de Arte pela presença das quatro áreas artísticas do componente na escola, vencida com o ingresso da Dança, que se deu após minha aprovação em concurso público, a primeira vivência formal da área no COLUN ocorreu com o 9º ano do Ensino Fundamental e com o 3º ano do Ensino Médio, em 2022⁹³. Assim, ao longo deste ano as aulas de Arte das referidas séries passam a ser desenvolvidas através da Dança, considerando-a como área de conhecimento específica que compõe o componente Arte.

Com o início dos trabalhos de Dança na instituição, inaugurou-se uma longa trajetória da Área na luta pela conquista de espaços na escola, enfrentamento esse que está longe do seu fim. No contexto do COLUN, indica-se tal empenho pela ampliação do campo da Dança na escola entendendo-o não apenas como um espaço físico, mas também como um espaço social que inclui os objetos, estruturas e significações, segundo a perspectiva de Milton Santos (2004).

Isto é, também não se trata de um empenho pela conquista de um espaço estritamente legal, fundamentado nos documentos oficiais que embasaram a luta anteriormente travada pelo código de vaga para a Dança e, felizmente, vencida. Após a inserção da Dança no COLUN, a demanda dessa Área ganha outras cores no requerimento por seu espaço de direito que envolve elementos físicos, políticos, culturais, sociais.

De acordo com Milton Santos (2004, p. 153):

⁹³ A escolha por essas duas séries em específico para o desenvolvimento da Dança ocorreu em virtude de questões circunstanciais da escola no início de 2022, considerando a transição para o ensino presencial pós-pandemia e a necessidade de se integrar a área ao currículo naquele ano, após a realização do concurso público. Desse modo, essa escolha foi considerada como uma primeira experiência, que seria revista posteriormente ao longo da elaboração da proposta curricular, avaliando-se a continuação ou alteração das séries destinadas ao estudo da Dança.

o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunhos de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente [...].

Se o espaço é constituído pelas relações entre os sujeitos no passado e presente, de acordo com suas formas e funções, a reivindicação da Dança por seu espaço no COLUN é uma tentativa de ampliar os diferentes modos de atuação da Área na instituição, estando inserida nas relações sociais a partir de diferentes formas e funções, constituindo, portanto, o espaço social da escola.

É certo que tal conquista demanda tempo para tornar-se real uma vez que o espaço social também é constituído por relações que não são do agora, tal como menciona o autor. Isto posto, enfatiza-se ainda mais a importância de a Dança penetrar nas relações sociais que se permitem, ou mesmo criar novos tipos de conexões na comunidade escolar a partir de suas práticas, uma vez que as marcas de um passado ausente da vivência desta Área ainda irão perdurar por algum tempo.

Nesse contexto, enquanto docente de Dança responsável por sua inserção no componente Arte e na escola, reconheci-me como agente responsável pela conquista desses espaços mencionados, estando atenta para as situações que requeriam um posicionamento ou uma atuação pautada na ética e no conhecimento sobre a potência da Dança na Educação. Embora ainda haja muito espaço a ser conquistado pela Dança no COLUN, alguns degraus importantes já foram alcançados, e os desafios não foram poucos.

Os questionamentos por parte de docentes da escola – inclusive docentes da área de Linguagens – sobre necessidade de desenvolvimento da Dança surgiram já nos primeiros meses de vivência dessa área artística, mesmo que esse debate tenha sido realizado anteriormente pelos/as docentes de Arte na conquista do código de vaga.

Em uma das primeiras reuniões da área de Linguagens em 2022, uma docente de Língua Portuguesa retomou a discussão sobre a divisão das vagas entre Dança, Pedagogia e Química, alegando que o componente ministrado por ela teria perdido sua vaga. O mal-estar entre os/as participantes foi imediato, considerando a minha presença na reunião e a difusão da fala da professora para todos/as os/as presentes.

Instalou-se novamente um clima de disputa entre os componentes desconsiderando a necessidade do trabalho integrado entre os constituintes da área bem como as decisões elaboradas anteriormente a respeito das vagas. O choque com a dureza e rispidez daquela fala, em diálogo com a minha posição de professora novata, me fizeram congelar, sem que eu conseguisse responder com a postura demandada. Felizmente o professor de Música, Micael,

que atuou incisivamente na luta pelo código de vaga de Dança, prontamente elaborou uma retrospectiva sobre esse debate e o êxito recorrente da Língua Portuguesa na solicitação de vagas em outras situações similares. Para mim, a conversa se encerrou com a lição de que era necessário desenvolver minha própria postura de enfrentamento a essas situações, utilizando exemplos como o do professor Micael.

No ano seguinte, com a Dança mais consolidada no ambiente escolar pelo tempo de atuação, deparei-me com uma situação similar à anterior. O período de avaliações estava se aproximando e os/as estudantes estavam preparando suas criações coreográficas para a atividade avaliativa do componente. Então, na sala dos/as professores/as, um professor de física menciona a necessidade de os/as discentes dedicarem-se mais aos estudos, comentando em tom de piada, na presença de outros/as colegas e na minha: “esses meninos querem ficar só dançando”. Dessa vez, prontamente respondi, utilizando o mesmo tom de “brincadeira”: “Mas Dança também é estudo e dá muito trabalho, ô se dá! Caso contrário os/as estudantes/as não estariam se preparando para a atividade”.

Durante essas duas vivências e outras tantas similares que não serão enumeradas aqui, observei que pensamentos como esse, vindo especialmente de docentes, contribuem para moldar e reforçar a compreensão da comunidade escolar sobre a Dança com base no senso comum. Assim, surgiram os primeiros questionamentos a respeito da relação entre a Dança e a comunidade escolar como uma reflexão importante à elaboração curricular que se propõe: Até que ponto essa concepção gerada no senso comum e reforçada pelo professor influencia o entendimento estudantil? Como essa perspectiva torna-se coletiva na compreensão dos/as outros/as servidores/as? E mais, o que fazer, em termos de ações específicas de Dança, para transformar esse cenário?

Nessas situações ficou nítida a necessidade de escuta dos/as estudantes⁹⁴ no processo de elaboração da Proposta Curricular, a fim de que eu pudesse reconhecer suas próprias concepções sobre a Dança. Além disso, constatei a necessidade de criação de fissuras no espaço escolar. Fissuras que ampliassem o espaço e pudessem contribuir para o reconhecimento da Dança no COLUN. Fissuras para possibilitar o que ali ainda não existia. Fissuras para dialogar com os componentes curriculares, afastando-se da briga pelo mesmo ambiente em virtude da criação de novos locais de habitação no espaço escolar.

Como estratégia de atuação nesses espaços de fissura, compreendi a importância de a Dança se fazer presente na escola em momentos para além do espaço das aulas regulares. Ou

⁹⁴ Essa escuta foi elaborada por meio da aplicação de questionários junto aos/as estudantes, o qual será pormenorizado mais adiante nas seções 4.1 e 4.2.

seja, evidenciar as possibilidades educacionais dessa área não só com os/as discentes em sala, mas também com o amplo espaço da comunidade escolar, envolvendo docentes, técnicos, gestão, familiares.

Aliás, a atuação da Arte na escola como componente que propunha situações de aprendizagem para além das aulas regulares, foi um dos argumentos utilizados pelos/as docentes na conquista da vaga de Dança, o que justificou o engajamento dessa área na ampla experiência escolar, reconhecendo esses momentos como parte integrante do currículo.

Assim, em 2022 e 2023 a Dança participou de vários eventos já consolidados no calendário escolar e contribuiu para a vivência de novos momentos. A exemplo, a área se fez presente no dia 29 de abril de 2022 no pátio da escola, com a realização de um *flash mob* pelos/as discentes e servidores/as, e com uma apresentação de sapateado americano coreografada e apresentada por mim, docente de Dança, neste momento tão importante para a área em que se comemora o Dia Internacional da Dança.

Figura 12 – Docentes de Arte reunidos/as na comemoração do Dia Internacional da Dança no COLUN (2022)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Nos dias que antecederam essa atividade, a participação no *flash mob* foi amplamente divulgada entre docentes, discentes, técnicos e servidores/as em geral, na tentativa de alcançar o maior número possível de participantes. Optei por vibilizar um breve vídeo com a sequência de movimentos que seria utilizada, divulgando-o em todas as salas e entre a comunidade escolar. Ademais, foi disponibilizado um dia de ensaio para a atividade, oportunizando as pessoas a praticarem em coletivo e junto comigo os movimentos presentes no vídeo, gerando assim um clima de envolvimento antes do dia oficial.

A participação na iniciativa era bem flexível. Os/as estudantes utilizariam a própria farda e, os/as servidores, a roupa que quisessem, já que a dinâmica seria breve, ocorrendo em um trecho do intervalo. No momento da apresentação, os/as participantes podiam ainda entrar ou sair da cena a qualquer tempo, considerando as características do *flash mob*.

No dia para ensaio da atividade alguns estudantes compareceram e, entre os/as docentes, somente uma professora esteve presente. Verifiquei que muitos/as professores/as ajudaram na divulgação da iniciativa, mas quando interpelados sobre sua participação pessoal efetivamente não se disponibilizavam alegando falta de proximidade com a Dança ou a impossibilidade devido a outros compromissos, entre outras razões. Essa situação abrangeu inclusive os/as próprios/as professores/as de Arte que, embora tenham participado da dinâmica no dia da apresentação, mostravam-se visivelmente desconfortáveis em participar do processo de preparação.

Assim como os/as docentes de Arte, outros/as docentes especialmente da área de Humanas e de Educação Física participaram do *flash mob* no dia oficial. A adesão dos/as estudantes não foi grande, mas foi extremamente importante. Alguns se dispuseram a participar e os que não se sentiram confortáveis em estar na cena assistiram, ou filmaram, ou mesmo executaram pequenos gestos de movimento nas laterais do espaço, demonstrando uma vontade de participar barrada pela insegurança, vergonha e timidez.

Tais sentimentos são relatados pelos/as estudantes na seção 4.1, especialmente quando tratam dos obstáculos à sua participação nas aulas regulares, os quais fatalmente se fazem presente nas dinâmicas extracurriculares. Vale dizer que vários/as professores/as também foram acometidos pela sensação de estranhamento e por isso não participaram, demonstrando que essa dificuldade não é exclusiva dos/as estudantes mas de grande parte das pessoas que passam a experimentar a Dança e tem um primeiro contato com a performance na relação público-dançarino/a.

Desse modo, considerando o momento de elaboração da Proposta Curricular de Arte, é fundamental que esses espaços de fissura passem a ser compreendidos como integrantes do currículo, estimulando a oferta e vivência de experiências similares ao longo do cotidiano escolar.

A Dança também esteve atuante em outras situações, como: nos 54 e 55 anos do COLUN, com apresentações dos estudantes e da equipe docente de Arte, respectivamente; nos arraiais juninos com a elaboração de quadrilhas; no *halloween* e no período da Copa do Mundo, com apresentações pontuais dos/as estudantes, e na 16ª Semana Maranhense de Dança, com a mesma produção elaborada para o *halloween*.

Figura 13 – Docentes de Arte reunidos/as na comemoração dos 55 anos do COLUN (2023)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Ao longo do tempo, a resistência à participação nas atividades de Dança, especialmente nas experimentações de apresentação, foi diminuindo conforme aumentava a recorrência desse tipo de experiência e a compreensão da comunidade escolar sobre as especificidades do conhecimento em Dança.

Uma alternativa utilizada para ampliar os espaços de fissura no ambiente escolar e assim alcançar novos ambientes de atuação da Dança foi a participação da área em iniciativas acadêmicas de elaboração e apresentação de trabalhos. Em 2022 aconteceu o I Simpósio de Linguagens do COLUN, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

O evento era aberto à participação de pessoas de dentro e de fora da comunidade escolar com apresentação oral de trabalhos e posterior publicação de artigos como capítulo do *e-Book Práticas Docentes em Linguagens: ensino de Arte, Educação Física e Tecnologia* (BRAGA; PORTELA; GUILHON, 2023). Na ocasião convidei os/as docentes de Arte para uma escrita coletiva sobre o fazer do nosso componente, propondo aos/às colegas que desenvolvêssemos um trabalho apresentando como a Arte no COLUN lidava até então com a dimensão do corpo, sob a ótica das 4 áreas de conhecimento – Dança, Música, Teatro, Artes Visuais.

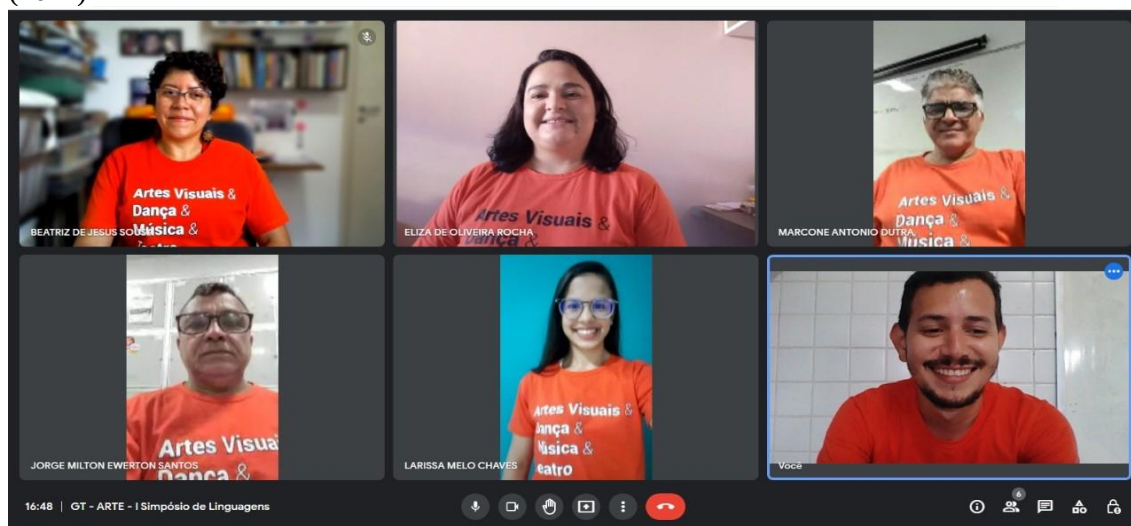
Em diálogo com os/as colegas docentes sobre nossas práticas, percebi que a abordagem do corpo na Arte era um elemento comum entre nós, embora cada um com seu viés de atuação. Constatei também que a consciência sobre esse ponto em comum poderia impulsionar a

elaboração da Proposta Curricular de Arte, enfatizando nossas aproximações e peculiaridades, daí o convite à produção de uma obra coletiva.

Intitulado *O corpo nas linguagens artísticas: abordagens e protagonismos na educação escolar* (SOUSA *et al.*, 2023), o trabalho elencou 3 perguntas a serem respondidas por cada área: 1. Quais os princípios da concepção de corpo que você professor ou professora propõe aos estudantes no estudo da sua linguagem? 2. Existem estratégias de desenvolvimento da compreensão de corpo apresentada na linguagem? 3. Como essa dimensão de corpo mencionada se relaciona com as outras linguagens artísticas? (SOUSA *et al.*, 2023).

A comunicação oral do trabalho bem como a elaboração do artigo publicado atuou como um exercício inicial, entre nós professores/as, de reconhecimento de princípios e estratégias interdisciplinares fundamentados no corpo, os quais poderiam ser mais aprofundados na elaboração da Proposta Curricular. Essa foi a primeira vez que o componente Arte propôs a publicação de um artigo acadêmico em conjunto como resultado das reflexões de todos/as os/as docentes integrantes. Nesse caso, reconhecemos não só a importância e potência de trabalhos em grupo como esse, mas também a atuação imprescindível da área de Dança ao provocar a reflexão das demais áreas do componente, explicitando tal diálogo e atuação à comunidade do COLUN para além da Arte.

Figura 14 – Comunicação oral dos/as docentes de Arte no I Simpósio de Linguagens do COLUN (2022)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Após essa iniciativa e ao longo da elaboração da Proposta Curricular de Arte realizada em conjunto, outras parcerias entre docentes surgiram, a exemplo da proposição de oficinas e

apresentação de trabalhos no XII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA) e em outras oportunidades.

Acerca da trajetória que culminou na elaboração da PC de Arte, mencionou-se anteriormente que de modo simultâneo à inserção da Dança no COLUN e ao retorno às atividades presenciais pós-pandemia de Covid-19, os trabalhos da Comissão da Proposta Curricular (PC) e da Comissão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) se intensificaram. A acentuação das atividades das comissões foi impulsionada pela necessidade de atualização da concepção educacional da escola bem como pela necessidade de posicionamento desta sobre a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) no trabalho desenvolvido na instituição. Então, foram promovidos debates em comissões, em plenárias ampliadas, nas áreas de conhecimento e nos componentes específicos.

Tal movimentação instigou os/as docentes das áreas e dos componentes a participarem da elaboração da concepção educacional da escola e dos inúmeros aspectos imbricados nesse processo – a partir da reflexão sobre o PPP – bem como incitou a discussão docente sobre a organização curricular que a escola deveria seguir em cada componente – a partir da reflexão sobre a PC.

Acerca da elaboração da Proposta Curricular, que se apresenta como o foco desta pesquisa, iniciou-se uma ampla discussão sobre o perfil formativo da escola e, no nosso caso, do componente Arte. Há, então, tal como mencionamos na introdução desta tese, uma convergência de dois momentos importantes para o COLUN em 2022: o início das ações mais efetivas para a elaboração da Proposta Curricular, e o ingresso da Dança na escola. Para o componente Arte, esses dois momentos dirigem-se para o mesmo sentido, já que a inserção da Dança na disciplina propõe alterações curriculares, o que toca na elaboração da Proposta Curricular da instituição.

É importante frisar que antes dessa reflexão curricular iniciada em 2021, a escola não possuía uma Proposta Curricular formalizada, daí a necessidade de se registrar via documento a concepção da instituição sobre currículo tanto em uma perspectiva mais ampla, abordando o pensamento curricular adotado e apresentado no PPP, como em uma perspectiva mais específica de cada componente, apresentando na PC a trajetória que rege o estudo de cada disciplina no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O que ocorria culturalmente e ainda que permanece como prática da escola é a entrega dos Planos de Ensino anuais de cada componente ao Núcleo Técnico-Pedagógico (NTP), para que as servidoras do setor possam ter acesso ao que será trabalhado durante o ano, propondo,

ocasionalmente, um diálogo com os/as professores a respeito de algum elemento presente nesses planos.

Nesse sentido, é sabido que um Plano de Ensino certamente elucida preceitos curriculares, como objetivos, conteúdos, metodologias, cronogramas. Entretanto, ele é apenas um dos aspectos que se relacionam com a Proposta Curricular de uma escola, não sendo o único nem tampouco o mais importante. Então, segundo o professor Micael, que fez parte da coordenação da Comissão da Proposta Curricular, o intuito era justamente avançar no debate curricular para apresentar uma orientação mais fixa a nível de currículo (SANTOS, M., 2023), que dê espaço à autonomia docente na elaboração dos Planos de Ensino anuais, mas também que consolide e registre a compreensão da escola sobre elementos fundamentais da educação e de cada componente, possibilitando ainda a revisão desse documento em períodos previamente estabelecidos.

Na área de Linguagens foram realizadas reuniões indicativas para que as decisões específicas sobre cada componente pudessem ser tomadas por seus/suas respectivos/as professores/as, considerando o acumulado de discussões sobre o pensamento educacional da escola de modo ampliado, que enfatiza a adoção da pedagogia histórico-crítica e da educação para os valores humanos a partir do desenvolvimento integral do sujeito, tal como mencionado na seção 3. As deliberações acordadas nos componentes deveriam ser apresentadas posteriormente na reunião de Linguagens para o conhecimento da Área e, na sequência, dos outros setores da escola.

Na organização do componente Arte, a estrutura adotada para o Ensino Fundamental é o resultado de um processo de reuniões, debates e discussões entre os/as professores/as de Arte do COLUN a respeito das características importantes para tal elaboração. Então, considerando as premissas educacionais já indicadas no PPP, que também estava em elaboração, mas em um estágio mais avançado, a principal questão que pairava sobre a discussão acerca da organização desse componente era: de que forma as áreas artísticas devem estar organizadas em nosso currículo de modo a favorecer uma formação humana e cidadã?

As reflexões sobre tal estrutura ocorreram de modo coletivo ao longo de 2022 durante oito a dez reuniões presenciais e/ou remotas do/as docentes de Arte. Nesse cenário, enquanto representante da Dança na instituição, iniciei uma análise sobre as possibilidades de atuação da área no currículo escolar, bem como sobre as possíveis relações entre a Dança e as outras Artes presentes na escola.

Durante esse tempo, constatei a presença de alguns elementos que me conduziram a elaboração da questão principal que rege esta pesquisa de doutorado, conforme indicado na

introdução desta tese, sendo esses elementos: a valorização das especificidades das quatro áreas de conhecimento que constituem o componente Arte pela escola e pelos/as docentes; o espaço ocupado pela Dança ao longo do ano de 2022 de forma regular e extracurricular; a disposição inicial da Dança no currículo de Arte efetivado em 2022; as possíveis relações entre a Dança e as outras áreas artísticas na matriz curricular.

Ao avaliar os elementos mencionados no parágrafo anterior, indaguei-me sobre a contribuição da Dança à PC em elaboração por meio da seguinte questão condutora desta investigação: como a área de conhecimento Dança pode compor o currículo do componente Arte do COLUN/UFMA no Ensino Fundamental, propondo uma compreensão curricular participativa, que considere o protagonismo do corpo e as relações interdisciplinares entre as áreas artísticas na escola?

Dado o volume de trabalho nesse processo de formulação curricular e a necessidade de organização processual do estudo para tal, a Comissão orientou as áreas de conhecimento e seus componentes a discutirem inicialmente sobre a elaboração curricular para o Ensino Fundamental, optando por realizar o debate sobre o Ensino Médio quando da finalização da etapa anterior. Tal orientação encaminhou a delimitação do recorte contextual desta pesquisa que se concentra na investigação sobre o currículo de Arte/Dança do Ensino Fundamental. Nesse sentido, assim como a questão-problema que origina esta tese de doutorado advém das necessidades investigativas do cenário escolar, o recorte contextual também acompanha os acontecimentos do referido contexto.

É fato que a elaboração dessa questão fundamentadora é influenciada por todo o acúmulo do componente Arte até aqui, por isso a necessidade de apresentação, ao longo da seção 3.1, da trajetória que culmina no início da reflexão sobre a Proposta Curricular de Arte. No entanto, reconheço que minha principal contribuição é sugerir a esse currículo a evidenciação das particularidades da Dança na constituição da formação humana, por isso, o corpo é um dos elementos da questão apresentada.

Sabe-se que a Dança impulsiona o próprio sujeito, isto é, o corpo, a pessoa, a atuar como protagonista da produção de conhecimento e, ao suscitarmos a relevância dos saberes em Dança na escola, considerando-a como área de conhecimento, enfatizamos a importância do corpo na Educação Básica, rompendo com as premissas tradicionais da educação que apartam o mover, as relações, as individualidades e subjetividades da produção de conhecimento. Ademais, é válido que essa valorização do corpo, na Dança, seja fundamentada em uma concepção integrada deste, entendendo que o corpo que Dança é constituído por inúmeras relações, elementos, aspectos que não estão dissociados na existência de cada ser humano.

A compreensão da Dança como área de conhecimento (RANGEL; AQUINO, 2018; AQUINO, 2007) e do corpo sob perspectiva integrada (RENGEL, 2007; KATZ; GREINER, 2005) favorece a adoção de premissas curriculares afinadas com as subjetividades dos estudantes, com a participação desses na constituição do currículo, e com uma concepção crítica de formação, elementos esses importantes de serem avaliados em uma formulação curricular.

Tais premissas curriculares tentem a explicitar a complexidade dos conhecimentos humanos, especialmente os artísticos. Nesse cenário, a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012) pode ser um caminho de abordagem dessa complexidade no contexto escolar, salientando, inclusive, que o corpo que Dança é o mesmo que experimenta as outras Artes e cria conexões entre esses diferentes fazeres, fato que evidencia a desejada aproximação entre as noções de corpo integrado e interdisciplinaridade, já que estamos tratando de um único componente, a Arte.

Então, o corpo analisado de modo integrado na Dança pode convocar a percepção da complexidade do conhecimento por meio das relações interdisciplinares na Arte, o que tende a favorecer constituição de uma formação humana e cidadã na escola. Dito isto, o objetivo desta investigação, indicado na introdução, é elaborar uma proposta de contribuição da Dança à Proposta Curricular do componente Arte do Ensino Fundamental do Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a fim de colaborar com a formação cidadã de estudantes da instituição.

Essa intenção parte do próprio objetivo da escola na elaboração da Proposta Curricular, que é registrar e propor uma composição de currículo afinada à formação humanizadora, impulsionando o sujeito a se tornar um/a agente transformador dos meios sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023b), conforme mencionado na seção 3.

Destarte, o intuito desta pesquisa vai mais adiante, investigando não só como a inserção da Dança pode se dar nesse contexto curricular, mas como isso pode ser feito considerando a coletividade, a partilha, as relações – entre pessoas e entre áreas artísticas – nesse processo. Há a hipótese de que a Dança, ao desenvolver a dimensão do corpo em primeiro plano, pode propor a adoção de perspectivas curriculares dinâmicas, vivas, estimulando a produção de relações interdisciplinares na Arte que explicitem a complexidade existente na constituição dos conhecimentos no mundo, culminando no desenvolvimento de uma formação humana e cidadã na Educação Básica.

Então, observo que há uma lógica que interconecta os elementos constituintes desse problema de pesquisa, articulando a consideração da Dança como área de conhecimento; o corpo sob perspectiva integrada; as premissas curriculares afinadas à complexidade e à

interdisciplinaridade; o que culmina na elaboração da Proposta Curricular para a qual o componente se propõe, tendo a Dança como uma das áreas de atuação.

Dada a elaboração dos principais elementos que guiam esta investigação, como a questão-problema, os objetivos e a hipótese da pesquisa, retomados nesta seção, à medida que a vivência da Dança com o 9º ano do Ensino Fundamental⁹⁵ se desenvolvia, eu buscava identificar como os estudantes compreendiam esse estudo na escola a partir dos principais aspectos que compõem a referida problemática: a Dança, o corpo e o currículo.

A vivência inicial da Dança no COLUN foi organizada a partir de minhas experiências anteriores como docente de Dança, enquanto ainda estávamos elaborando a Proposta Curricular oficial de Arte. Entretanto, já nesse primeiro momento, as relações entre Dança, corpo e currículo eram investigadas com os estudantes a partir das experiências em sala, haja vista que tais elementos já se apresentavam como aspectos fundamentais para a composição da PC de Arte, ressaltando especialmente a contribuição da Dança a esta.

Conforme nós, professores/as de Arte, íamos investigando possíveis organizações curriculares, eu também analisava individualmente, enquanto representante da Dança na instituição, quais escolhas de conteúdos, metodologias, dinâmicas e arranjos eram potentes a essa área. Já no final do ano de 2022, após identificar informações importantes a esse processo de investigação através de fotografias e da elaboração de diários de bordo, optei por aplicar um questionário com os/as estudantes sobre seus entendimentos acerca da Dança, do corpo e do currículo na escola.

O intuito da utilização do questionário foi proceder uma análise de realidade sobre o contexto em questão, cruzando as informações obtidas nesse procedimento com as percepções dos/as discentes que registrei ao longo do ano de diferentes maneiras, de modo que o resultado dessa articulação pudesse contribuir para as escolhas teórico-conceituais desta tese bem como sugerir possíveis arranjos e decisões curriculares no processo de formulação da contribuição da Dança à PC de Arte.

O questionário foi elaborado a partir de um formulário na plataforma *Google*, contendo 26 perguntas divididas entre perguntas dicotômicas, de múltipla escolha e dissertativas. O número total de estudantes respondentes foi 61⁹⁶ somando os/as discentes das três turmas de 9º

⁹⁵ Embora a primeira experiência da Dança no COLUN, em 2022, tenha ocorrido com o 9º ano do Ensino Fundamental e com o 3º ano do Ensino Médio, a análise de dados dar-se-á apenas em relação ao 9º ano, considerando o recorte da pesquisa exclusivo ao Ensino Fundamental, conforme explicitado anteriormente.

⁹⁶ É importante frisar que 61 estudantes responderam ao questionário, mas nem todos/as responderam a todas as perguntas, uma vez que havia perguntas de caráter opcional, que dependiam da resposta adotada em questão anterior, solicitando muitas vezes uma justificativa para a resposta precedente. Havia também perguntas em que

ano: 9A, 9B e 9C. O questionário na íntegra está inserido como apêndice desta tese. Na sequência, são apresentadas as análises das respostas fornecidas.

era possível selecionar mais de uma opção como resposta, o que ampliou a quantidade dessas, ainda que o número de respondentes tenha se mantido o mesmo.

4 O QUE PENSAM OS/AS ESTUDANTES?

Ponderando a pesquisa-ação como o caminho de investigação adotado nesta pesquisa, a compreensão dos/as estudantes sobre a Dança, o corpo e o currículo é um aspecto chave no desenvolvimento desta tese. Portanto, as percepções estudantis a partir desses elementos foram analisadas através das respostas fornecidas por eles/as no questionário diagnóstico proposto como um dos procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, conforme mencionado anteriormente. A adoção deste procedimento visou identificar as impressões estudantis ao longo do primeiro período de vivência da Dança no componente Arte no ano de 2022.

Acredita-se que a avaliação das respostas dos/as estudantes pode contribuir para o diálogo entre a realidade estudantil e as escolhas teórico-conceituais importantes à formulação da contribuição da Dança à Proposta Curricular de Arte, possibilitando o aprofundamento na reflexão sobre o documento.

Para tanto, dividirei essa verificação em duas partes. Na primeira analisarei as perguntas e respostas que se aproximam de forma mais íntima das concepções sobre Dança e corpo dos/as estudantes. Em seguida, examinarei aquelas que tratam sobre suas concepções curriculares, focando essa análise curricular nas premissas estudantis sobre os conteúdos, a relação entre as áreas artísticas, e os possíveis diálogos entre a Dança e distintas culturas.

Destaca-se que a formulação do questionário é voltada para a compreensão dos elementos indicados especificamente no âmbito da Dança, dado o recorte desta pesquisa na contribuição dessa área à Proposta Curricular de Arte. Todavia, ao longo da análise das respostas foram percebidos alguns cruzamentos entre a Dança e outras áreas artísticas através dos tópicos avaliados a cada pergunta.

Neste cenário, esta pesquisa reconhece que tais conexões podem apontar caminhos para uma formulação integrada do currículo de Arte, o que denota a importância dos encontros entre os conteúdos, contribuições, abordagens e desafios da Dança e de outras áreas, os quais já podem ser esboçados desde a análise do questionário, cuja intenção, a princípio, é a investigação específica sobre a vivência em Dança.

Ademais, importa dizer que o vocabulário empregado na elaboração do questionário utiliza expressões e termos reconhecidos pelos/as discentes, embora nem todos fundamentem a estrutura conceitual desta pesquisa ou da Proposta Curricular de Arte. Conforme apontado em momentos anteriores, esta tese defende o entendimento de que a Dança, a Música, as Artes Visuais e o Teatro são áreas de conhecimento distintas, o que será pormenorizado na seção 5.1, embora agrupadas em um único componente. Portanto, utiliza-se nesta investigação a expressão

“área artística” ou “área de conhecimento” ou “área” ou “Arte”, em detrimento do termo “linguagem”.

Apesar disso, a expressão “linguagem” é empregada no questionário por ser a nomenclatura utilizada no cotidiano da escola e reconhecida pelos/as estudantes, de modo que a noção de área de conhecimento é utilizada na análise das respostas ao longo do texto. Nesse mesmo sentido, utiliza-se a expressão disciplina ou matéria para referir-se ao componente escolar Arte, sendo esses os termos reconhecidos pelos/as discentes, uma vez que tal compreensão disciplinar sobre as áreas de conhecimento é realidade no COLUN, e a Arte não fica fora disso.

Posteriormente, na seção 5.3, criticaremos essa noção de disciplinaridade que, segundo Foucault (1999), colabora para o adestramento dos corpos e a hierarquização dos conhecimentos, dificultando a valorização da experiência estudantil pretendida pela Arte e pela Dança. Contudo, não se almeja desfazer a estrutura disciplinar institucional do COLUN, já que isso demandaria uma transformação para além da Arte e da Dança, a qual não está posta em pauta pela instituição atualmente.

Por conseguinte, mantemos a utilização das expressões reconhecidas pelos/as discentes em referência aos componentes curriculares e as áreas artísticas, buscando identificar brechas nessas determinações que possam flexibilizar as fronteiras disciplinares, ampliando a compreensão acerca da atuação das áreas de conhecimento no âmbito escolar.

4.1 A DANÇA E O CORPO NA CONCEPÇÃO ESTUDANTIL

Conforme mencionado no final da seção 3.1, é inegável a importância da Dança na evidência do/a estudante como um corpo que aprende, se movimenta, conhece e propõe interações com o mundo, tudo isso de maneira conectada. Então, as perguntas que objetivaram compreender o entendimento dos/as discentes sobre a Dança e o corpo também foram formuladas de forma articulada, considerando essa dimensão integrada entre conhecimento e corpo, característica da área de Dança.

Isto posto, considerando a valorização das diferentes dimensões da Dança como um aspecto fundamental à contribuição dessa área na Proposta Curricular de Arte, a primeira pergunta do questionário foi “para você o que é Dança?”.

A pergunta foi respondida de modo dissertativo por cada estudante e muitos/as deles/as abordaram diferentes aspectos da Dança em uma única resposta. Ao analisar as respostas

obtidas, elaborei agrupamentos⁹⁷ considerando o teor dos comentários apresentados. Assim, cada resposta, muitas vezes, se relaciona a mais de um agrupamento, sendo inserida em todos aqueles nos quais ela se encaixa pelo tópico abordado, de modo que uma mesma resposta ocupa simultaneamente diferentes agrupamentos porque apresenta distintas interpretações acerca do que é Dança. Na Tabela 1, podemos analisar esse panorama de respostas.

Tabela 1 – Conceito de Dança em 2022

PARA VOCÊ O QUE É DANÇA?	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Expressão de algo: individualidades, sentimentos, situações, cultura	33
Expressão artística/Arte	25
Movimentos ritmados/relação com a Música	16
Vinculação obrigatória à Música	10
Vinculação não obrigatória à música	6
Movimentos corporais organizados sem relação direta com outros elementos	9
Lazer/diversão/relaxamento	5
Forma de desenvolvimento/de aprendizagem	3
Forma de inclusão	1
Matéria escolar	1
Algo que faz refletir	1
Algo complicado	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

É interessante observar que uma parcela expressiva de estudantes (25) identifica nominalmente a Dança como uma expressão artística ou como uma Arte. Esse dado vai ao encontro do depoimento da professora Beatriz, que será evidenciado mais adiante na seção 5.1, quando ela indica que os/as estudantes do COLUN reconhecem os elementos e as especificidades de cada área artística. Esse reconhecimento colabora com a não hierarquização entre as Artes porque as identifica como áreas dotadas de particularidades sem julgamento de mérito entre elas. Em contrapartida, nenhuma das respostas citou diretamente o termo área de conhecimento, uma vez que essa concepção de maneira precisa ainda é mais distante, inclusive dos/as próprios/as docentes de componentes diversos.

Entretanto, alguns comentários se aproximaram dessa interpretação, como aqueles que abordaram a Dança como uma forma de desenvolvimento da pessoa, como uma aprendizagem;

⁹⁷ Essa estratégia de elaboração de agrupamentos considerando o teor dos comentários e inserindo as respostas em todos os agrupamentos nos quais ela se encaixa foi utilizada na elaboração das Tabelas 1 a 10.

como algo que faz nos faz refletir – consequentemente produzindo conhecimento -; como uma matéria escolar – porque delimita o espaço dessa prática em relação aos outros componentes escolares. Ainda assim, somando todas essas respostas temos um total de 5 comentários, o que é pouco diante do número total de questionários devolvidos.

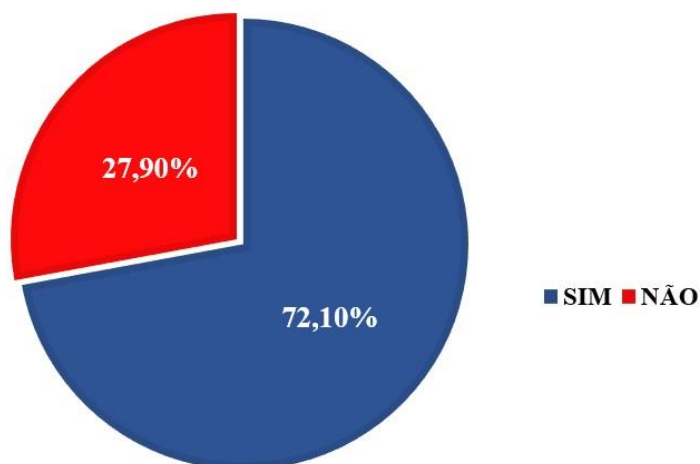
Sendo assim, embora eu tenha consciência de que discutimos em sala sobre a especialidade da Dança enquanto área, reconheço que esse é um aspecto a ser mais desenvolvido na implementação da PC de Arte, já que a força desse fazer na escola também perpassa pelo reconhecimento dos/as discentes sobre tal.

Alegro-me ao verificar que uma grande parte dos/as estudantes (33) mencionou a Dança como forma de expressão de algo, o que me induz a acreditar que eles/as constatarem na vivência da Dança a presença do humano, portanto do corpo, seja na abordagem da área sobre aspectos mais pessoais, como individualidades e sentimentos, seja no desenvolvimento de temáticas mais amplas sobre a história e cultura de povos distintos. Esse dado me direciona a investigar as possíveis relações entre a Dança e outras formas de expressão para além da Arte, expandindo a perspectiva para a área de Linguagens, na qual a Dança se insere e pode se aproximar de outras formas de expressão, inclusive verbais, como a Língua Portuguesa e as Línguas Estrangeiras.

Sobre a Dança como forma de lazer, diversão ou relaxamento, eu esperava que tivéssemos mais respostas nesse sentido, então avalio que o número baixo de comentários ligados a isso reflete a importância que a instituição dedica à área, reverberando na impressão estudantil. Esse baixo quantitativo também retrata a especificidade do próprio fazer de Dança que se distingue do formato tradicional das aulas e propõe diferentes espaços, práticas e conhecimentos, o que pode ser associado com as palavras destacadas, ainda que os comentários não se aproximem, no meu entendimento, de uma concepção pejorativa no estilo *laissez faire*.

Quando perguntados sobre a alteração de sua compreensão de Dança no decorrer das aulas, os/as discentes apresentaram o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Possível alteração na compreensão de Dança em 2022
Sua compreensão sobre o que é Dança foi alterada pela vivência das aulas de Dança no COLUN?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Com base nas justificativas dissertativas sobre o que foi alterado nesse entendimento, elaborei os seguintes agrupamentos a partir dos 44 resultados equivalentes aos 72,1% de estudantes que assinalaram “sim”:

Tabela 2 – Alteração no entendimento de Dança em 2022

DESCREVA QUAL MUDANÇA OCORREU NO SEU ENTENDIMENTO SOBRE O QUE É DANÇA A PARTIR DAS AULAS	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Percebi que a Dança vai para além de movimentos sequenciados	17
Entendi que a Dança é uma Arte ou forma de expressão	14
Percebi que a Dança desenvolve assuntos, temas, tópicos ou conceitos	8
Entendi que a Dança possui uma relação não obrigatória com a Música	8
Aprendi que a Dança possui gêneros, estruturas, coreografia ou improvisação	8
Entendi que a Dança não é só lazer, não é só uma prática supérflua, boba ou rasa	5
Percebi que a Dança é uma atividade que estimula o interesse, o divertimento e a integração	5
Aprendi que a Dança envolve trabalho, complexidade, não é tarefa simples	4
Entendi que a Dança é uma forma de inclusão	1
Percebi que a dança desenvolve autopercepção	1
Não respondeu à pergunta	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Isto posto, é interessante que façamos algumas comparações entre os comentários dissertativos das respostas anteriores. Segundo a Tabela 2, 17 discentes avaliam que passaram

a perceber a Dança como prática para além de movimentos sequenciados, ou seja, para além da exclusiva execução de formas de movimento, entretanto, na primeira questão (Tabela 1), 9 estudantes relatam que seu entendimento de Dança é pautado na organização de movimentos corporais sem relação direta com outros elementos, identificando a área apenas pelo foco na forma de movimentos.

Considero que essa comparação apresenta um bom resultado ao revelar a mudança de concepção em 17 estudantes, mas ainda nos impõe o desafio de desenvolver estratégias para ampliar essa alteração de pensamento e atingir os/as 9 que permanecem com uma compreensão restrita de Dança, afinada aos preceitos do senso comum.

Nessa direção comparativa, segundo a Tabela 2, 8 discentes citam que passaram a perceber a relação não obrigatória da Dança com a Música, em contrapartida, na Tabela 1, 16 pessoas enfatizaram a relação entre essas duas áreas, de modo que 10 delas analisam essa vinculação como obrigatória e 6 delas como não obrigatória. Assim como na comparação entre respostas feita no parágrafo anterior, identifico que uma mudança de entendimento de 8 discentes é um avanço considerando o total de 44 pessoas que responderam “sim” na segunda pergunta, mas acende um alerta para a necessidade de ampliação da perspectiva de outros/as estudantes que concebem essa relação como primordial, especialmente das 6 pessoas que a identificam como obrigatória, de acordo com a Tabela 1.

Embora poucas pessoas tenham se aproximado de uma concepção de área de conhecimento na primeira pergunta, disposta na Tabela 1, creio que na segunda (Tabela 2) essa aproximação ficou mais forte, especialmente nas 20 respostas que somadas indicaram que a Dança desenvolve temas, assuntos, tópicos ou conceitos (8), que ela envolve trabalho e complexidade (4) e que ela é dotada de múltiplos elementos como gêneros, estruturas, coreografia, improvisação (8).

Pode-se também associar esse entendimento da Dança como área de conhecimento com as 5 respostas (Tabela 2) que afastam a Dança de uma compreensão supérflua, boba, rasa, sendo esses comentários o resultado da alteração de compreensão desses/as discentes. A associação da Dança com a Arte e com a expressão enquanto ação humana também foi uma alteração significativa em 14 estudantes que estão incluídos entre as 58 pessoas que somadas identificaram, na primeira pergunta, a Dança como expressão de algo (33) e como expressão artística/Arte (25).

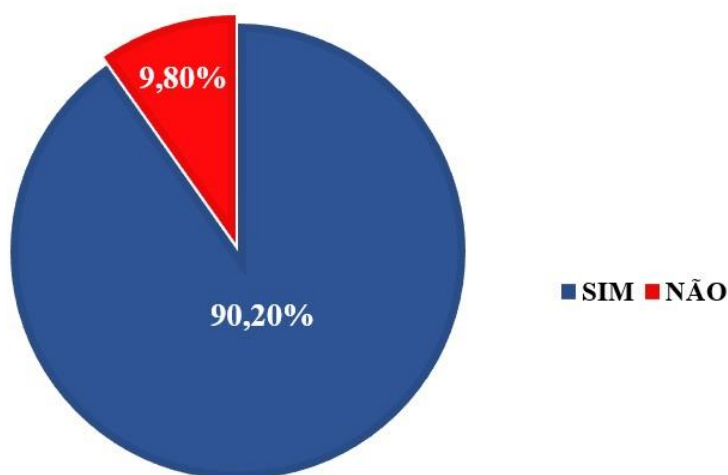
Embora a aproximação da Dança com aspectos da inclusão ainda permaneça baixa, contando apenas com uma resposta que indica essa alteração de pensamento, 6 estudantes reconhecem o desenvolvimento de habilidades pela Dança, fato que contribuiu para a

modificação de seus entendimentos sobre ela, o que pode ser percebido nos 6 comentários que somados tratam acerca: do desenvolvimento da autopercepção (1) e da habilidade de integração (5) na Tabela 2.

Na sequência, analisemos a próxima pergunta, de acordo com o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Possível influência do entendimento de corpo nas aulas em 2022

Nas aulas de Dança realizamos movimentos com o corpo. Você acredita que o seu entendimento sobre seu corpo influencia no modo como você participa das aulas de Dança?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

O intuito de iniciar a questão afirmando a implicação do corpo na Dança foi direcionar a pergunta ao modo como essa influência ocorre com base na concepção de corpo de cada estudante. Todavia, 6 pessoas (9,8%) ainda não reconhecem que o entendimento sobre sua corporeidade atua nesse fazer, embora algumas justificativas sobre tal crença na ausência de influência do corpo na Dança sejam pouco convincentes.

Na sequência da pergunta apresentada, os/as estudantes foram solicitados/as a justificar a escolha pela resposta “sim” ou “não”. No universo das 6 pessoas que responderam “não”, 3 delas não justificaram sua resposta ou justificaram sem abordar a questão indagada. Uma pessoa utilizou a justificativa de que o entendimento de corpo não tem relação com as aulas de Dança e duas mencionaram a ausência de implicação em virtude da possibilidade de todos os corpos dançarem, independentemente de suas características físicas ou habilidades na área.

Concordando com a última justificativa apresentada, avalio que a argumentação esclarece o porquê de uma escolha refletida pela opção “não”, embora os/as outros/as estudantes 4 estudantes que optaram por essa resposta não se encaixem nessa situação, ainda que representem um quantitativo baixo perante o todo de 61 pessoas respondentes ao questionário.

A variedade de elementos elucidados foi significativa nos 54 comentários dissertativos dos/as discentes que responderam “sim”, para os quais formulou-se o seguinte agrupamento das respostas:

Tabela 3 – Aspectos de corpo e a participação nas aulas em 2022

EXPLIQUE QUAL OU QUAIS ASPECTO(S) EM VOCÊ MAIS INFLUENCIA(M) NA SUA PARTICIPAÇÃO NAS AULAS. O(S) ASPECTO(S) PODE(M) SER FÍSICO, BIOLÓGICO, EMOCIONAL, SOCIAL, ECONÔMICO, DE GÊNERO, DE RAÇA, OU SEJA, DE QUALQUER NATUREZA.	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Emocional (de forma ampla, sem especificar)	18
Físico (de forma ampla, sem especificar)	16
Disposição/humor	13
Flexibilidade/outras habilidades específicas	10
Consciência corporal sobre meus limites e possibilidades	10
Social	4
Timidez	4
Preparo físico	3
Insegurança	3
Não respondeu ao que foi perguntado	3
Altura e peso	2
Extroversão	1
Ansiedade	1
Medo	1
Memória	1
Criatividade	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Importa dizer que os aspectos indicados na Tabela 3 também são percebidos pelos docentes das outras áreas artísticas como influenciadores de suas práticas no cotidiano das aulas, embora a abordagem do sujeito seja distinta nas diferentes Artes. Todavia, a análise desses elementos pode favorecer não só o desenvolvimento da Dança como também da Música, do Teatro e das Artes Visuais, salvaguardadas as especificidades de cada área.

Isto posto, muitos/as discentes ampliaram a abrangência das respostas, de modo que ao invés de citarem exclusivamente os aspectos de si que influenciaram na sua participação durante as aulas, eles/as indicaram de forma ampla os aspectos corporais que consideram como influenciadores da prática de Dança, não necessariamente da sua prática.

Analisando as respostas, percebe-se como os/as estudantes reconhecem os estados psicológicos, emocionais e mentais – que também são corpo – como integrantes do fazer de movimento, extravasando uma interpretação estritamente mecânica da Dança. Isso pode ser evidenciado nas 40 respostas (Tabela 3) que, somadas, elencaram os seguintes elementos como influenciadores de tal prática: insegurança (2); disposição ou humor (13), ansiedade (1), medo (1), emocional de forma ampla (18), timidez (4), extroversão (1).

Especialmente sobre a relação dos/as estudantes com a insegurança e a timidez, avalio que essas duas características influenciavam a prática de Dança em distintos momentos. A exemplo cito um episódio no qual uma aluna mostrava-se, com frequência, envergonhada ao participar das aulas. Os momentos de experimentação, especialmente em pequenos grupos, eram as ocasiões nas quais ela mais se retraía, enfatizando um incômodo com os olhares da plateia ocupada por seus/suas próprios/as colegas.

Algumas semanas depois, combinamos de apresentar, no pátio da escola, em comemoração ao aniversário de 54 anos da instituição, uma coreografia criada por eles como resultado de uma das avaliações bimestrais. O acordo era que as meninas usariam vestidos longos de cores diversas e os meninos blusa de manga comprida e calça jeans. Ao analisar rapidamente suas opções de roupa, a estudante me procurou dizendo, nitidamente constrangida, que não poderia dançar com um dos seus vestidos de alça, pois embora fosse bonito e confortável, não impedia os movimentos de seus seios, fazendo-os balançar no decorrer das movimentações.

Para a estudante, as transformações corporais típicas da adolescência não eram uma questão resolvida. Ao contrário, eram motivo de vergonha. A aceitação de que seios balançam e que ela estava aprendendo a lidar com isso apresentava-se como um processo constrangedor, que a afastou de uma participação mais aprofundada nas aulas, reprimindo vivências durante semanas.

Esse episódio representa a dificuldade na lida com as concepções de corpo, o que geralmente ocorre na adolescência, sendo um fato recorrente não só no COLUN, mas em outros CAp que ofertam Dança, conforme apontado na seção 2.2.

Elucidada a recorrência da temática, observo que o corpo é questão fundamental a ser tratada na reestruturação curricular vigente, isto é, ele deve ser abordado como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Dança. Isso quer dizer, então, que a Dança deve se ocupar, conforme o aprofundamento na área, das questões que envolvem a percepção da corporeidade dos sujeitos. Tal estudo tende a contribuir com a elaboração de reflexões sobre o que é ser você mesmo, a partir de suas características biopsicossociais e físicas, gerando

também discussões mais amplas acerca da compreensão de gênero e sexualidade na adolescência.

Assim, o depoimento pontual da estudante, embora tenha sido particularmente sobre ela, acende-me um alerta sobre a necessidade de se tratar, na escola, sobre a própria percepção de si, na tentativa de afastar-se de estereótipos e julgamentos rasos sobre corpo, marcadamente presentes no senso comum.

Dada a vinculação explícita entre corpo e mente nos referidos comentários do questionário e na situação exposta, julgo como importante o desenvolvimento de uma compreensão de corpo integrado, especialmente na contribuição da Dança à PC de Arte, concordando, inclusive, com a problemática e a hipótese desta pesquisa.

Pensar o corpo para além da execução visível de movimentos é validar essa rede complexa de moveres internos, de movimentos relacionais e contextuais que influenciam na participação do sujeito e alteram sua vivência de Dança. Ignorar esse imbricamento entre estados psicofísicos é, segundo esta pesquisa, afastar os/as discentes da própria Dança, já que ela propõe a existência de um saber constituído pelo corpo, portanto salientando todas as nuances que o compõem.

Muitos estudantes enfatizaram a influência de características físicas em sua participação nas aulas, o que pode ser percebido naquelas respostas que destacam aspectos corporais como: a altura e o peso (2); a consciência corporal sobre limites e possibilidades (10); as características físicas de forma ampla (52); a flexibilidade e outras habilidades específicas (10); e o preparo físico (3). Seria imprudente de minha parte negar a influência dos aspectos corporais na vivência da Dança.

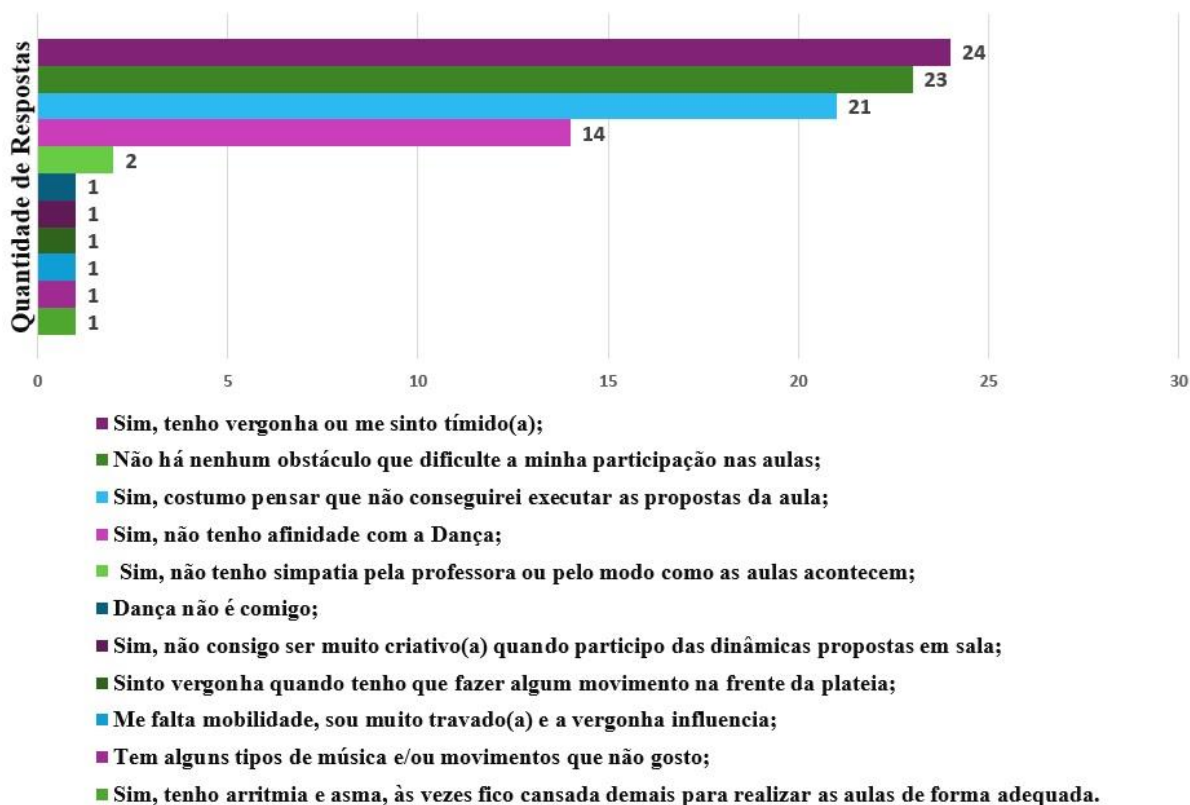
Todavia, o alerta que proponho, e enfatizo que isso precisa estar contido na PC de Arte, é que as peculiaridades de cada pessoa influenciam no “como” dançar, nos indicam limites, possibilidades, facilidades e dificuldades, mas não proíbem ou autorizam o corpo à Dança, tampouco nos impedem de trabalhar para superar desafios no contexto de nossas particularidades.

Isso vale para todos os corpos, para todas as pessoas com e sem deficiência, contribuindo para extinguirmos a ideia de “talento” como definidora de quem deve ou não dançar. Talento é uma predisposição tangível pela combinação de oportunidade e tempo de dedicação a este fazer que é processual e se complexifica a cada novo conhecimento produzido pelo corpo que dança. A determinação de quem tem ou não “talento”, ou mesmo a divisão entre talentosos/as e não talentosos/as, não é o foco da Dança na Educação Básica.

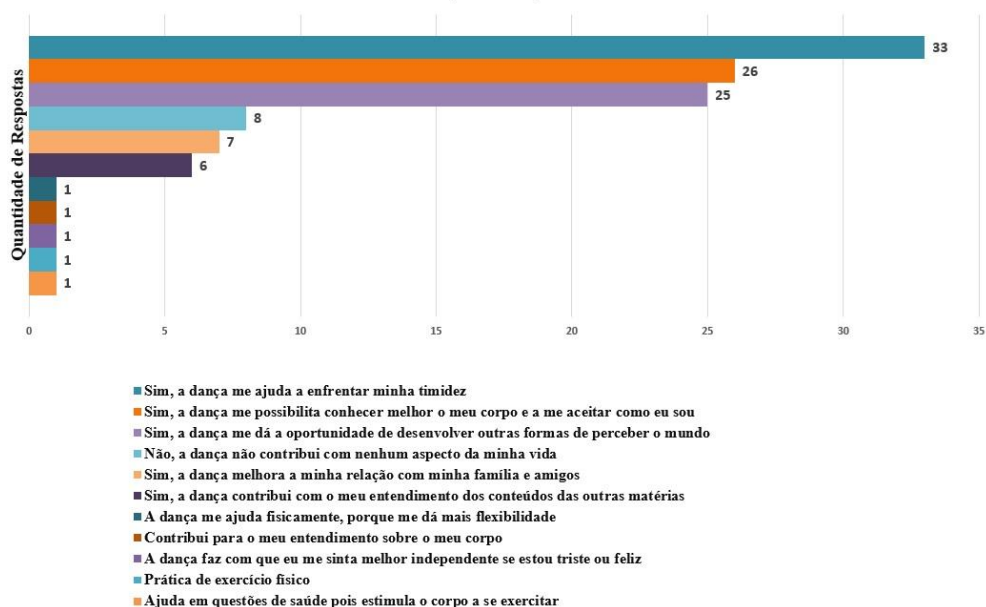
É interessante observar a memória e a criatividade como elementos corporais influentes na vivência da Dança, visto que ambas podem ser analisadas tanto como aspectos inerentes ao humano, como conteúdos da própria Dança. Nessa área artística há a possibilidade de aprofundarmos determinadas habilidades relacionadas à memória e à criatividade, explicitando a vinculação entre a Dança e o corpo, fato que precisa estar explicitado na contribuição da área à PC de Arte.

Vale dizer que a habilidade de socialização – mencionada por 4 estudantes de acordo com a Tabela 3, como um elemento pessoal que influencia na vivência da Dança, pode ser relacionada de maneira íntima como os aspectos emocionais também citados como influentes nesse processo. Esses aspectos envolvem tanto a relação com o/a outro/a bem como a relação consigo mesmo, as quais apareceram em várias das respostas para diferentes questões, como poderemos perceber ao longo da apresentação dos comentários estudantis.

A exemplo, abordo duas perguntas de múltipla escolha que evidenciam os aspectos relacionais – consigo e com os/as outros/as - . São elas: “você considera que há algum obstáculo que dificulta sua participação nas aulas de Dança? Marque todas as opções com as quais você se identifica”; e “você considera que as aulas de Dança contribuem para algum aspecto da sua vida? Marque todas as opções que julgar correta”. Em ambas as questões a última opção de marcação era “outros”, na qual o/a discente deveria explicar tal item caso o selecionasse. Assim, as duas perguntas obtiveram, cada uma, uma única marcação na opção “outros”, que podem ser identificadas juntamente com as outras respostas nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 – Obstáculos à participação nas aulas em 2022**Obstáculos à participação nas aulas em 2022**

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Gráfico 4 – Contribuição da Dança em 2022**Contribuição da Dança em 2022**

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Na primeira pergunta, além da alternativa que cita não haver entraves quanto à participação nas aulas (23 respostas, 37,7%), a opção mais votada foi aquela que indica a

vergonha e a timidez como obstáculos à referida participação (24 respostas, 39,3%). Em contrapartida, na segunda questão a alternativa mais escolhida foi aquela que indica a contribuição da Dança no enfrentamento à vergonha e timidez (33 respostas, 54,1%). Tal comparação explicita o reconhecimento pelos/as discentes da vergonha e timidez como entraves reais, apontando também para uma postura de engajamento no enfrentamento da questão.

Nessa mesma perspectiva comparativa, traço um paralelo entre as 21 pessoas (34,4%) que escolheram “Sim, costumo pensar que não conseguirei executar as propostas da aula” na primeira pergunta e as 26 pessoas (42,6%) que optaram por “Sim, a Dança me possibilita conhecer melhor o meu corpo e me aceitar como sou” na segunda pergunta. Na primeira, identifico a necessidade de desenvolvermos o reconhecimento dos/as discentes sobre as potencialidades do próprio corpo em movimento, já que um número expressivo de estudantes tem dificuldades em perceber essas capacidades. Ao mesmo tempo que há esse déficit, observo que na segunda pergunta essa dimensão da potência do corpo é percebida pelos/as discentes quando eles/as explicitam que reconhecem quem e como são por meio da experiência em Dança.

Nitidamente há, então, o desenvolvimento processual de elementos relacionais e particulares ao longo das aulas de Dança, os quais devem ser tratados com atenção e sensibilidade, pois evocam vivências e situações com bastante impacto na vida das pessoas. Nas duas comparações, o desenvolvimento da autopercepção, autoaceitação, autoconfiança e empoderamento são temas compreendidos como obstáculos e habilidades conquistadas simultaneamente, daí esse processo de transição, que deve ser ainda mais impulsionado pela Dança na PC de Arte.

Na primeira pergunta também há uma adoção expressiva pela opção “sim, não tenho afinidade com a Dança” (14 estudantes, 23%). É inegável que os/as discentes desenvolvam suas preferências de acordo com as especificidades de cada área, entretanto, questiono-me quais estratégias, especialmente na elaboração curricular, podem contribuir para essa mudança dessa perspectiva.

A sistematização dos assuntos estudados poderia influenciar? Ou a modificação de determinadas metodologias? Quem sabe o trabalho integrado com diferentes disciplinas? Talvez a ampliação da diversidade estética? A articulação do contexto de vida desses/as estudantes com o estudo da Dança e do corpo? Ou será que nenhuma alternativa colaboraria para tal? Esse é um questionamento para o qual não há uma resposta exata, mas a presença da dúvida me convoca a acompanhar a mudança – ou não mudança – desse cenário quando da implementação da PC de Arte, avaliando possíveis caminhos para a alteração dessa realidade.

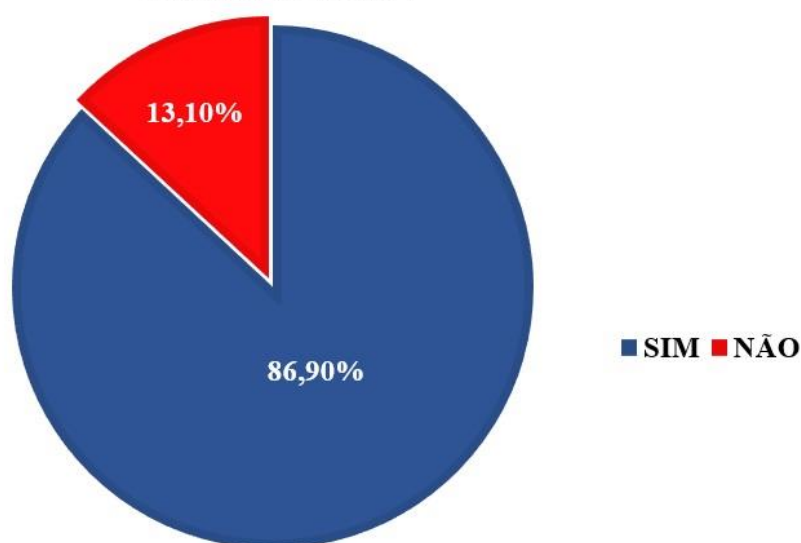
Destarte, verifico uma aproximação entre a citada resposta anterior e a opção “não, a Dança não contribui com nenhum aspecto da minha vida” escolhida por 8 estudantes (13,1%) na pergunta dois. É possível que, dada a diferença de números entre ambas as respostas – 14 e 8 estudantes – algumas pessoas que não marcaram a opção referida na pergunta dois, mas marcaram na um, reconheçam a contribuição da Dança ainda que não possuam afinidade com ela.

Na segunda pergunta, relaciono a quantidade significativa de discentes (25 estudantes, 41%) que selecionou “sim, a Dança me dá a oportunidade de desenvolver outras formas de ver o mundo” com as particularidades do conhecimento em Dança. Isto é, identifico que essas outras formas de ver o mundo são desenvolvidas pela vivência das ações, dinâmicas, espaços e relações dispostos na área de conhecimento Dança, a qual pode desenvolver habilidades mais específicas como a consciência espacial, além de aspectos mais amplos a exemplo das relações interpessoais e da responsabilidade social. Então, penso que a adoção conceitual que fundamentará o desenvolvimento da Dança na PC de Arte deve enfatizar tais especificidades sobre a área.

Acerca da importância da disciplina de Arte/Dança bem como acerca das expectativas dos/as estudantes para com ela, foram obtidas as seguintes respostas, conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 5 – Importância da Dança na escola em 2022

Você acredita que a dança é uma matéria importante para ser estudada na escola ?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Gráfico 6 – A Dança no COLUN e as expectativas dos/as estudantes em 2022
A prática da Dança no COLUN atendeu às suas expectativas?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

A título de análise, traço paralelos entre algumas das opções selecionadas nas respostas anteriores. Relaciono os 8 estudantes (13,1%) que selecionaram “não” na primeira resposta (Gráfico 5) com os 5 discentes (8,2%) que marcaram “não, não foi como pensei e ficou abaixo das minhas expectativas” (Gráfico 6). De acordo com a justificativa dissertativa dos 13,1% no Gráfico 5, formulei os agrupamentos a seguir:

Tabela 4 – Justificativas sobre a Dança não ser uma matéria importante na escola em 2022

EXPLIQUE PORQUE VOCÊ NÃO CONSIDERA A DANÇA COMO UMA MATÉRIA IMPORTANTE DE SER ESTUDADA NA ESCOLA	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Não é necessária/essencial na vida e nos estudos	6
Por que ela é indiferente na escola	1
Por que ela não vai agregar em nada no futuro	1
É necessária apenas para quem pretende seguir carreira na área	1
Não é do agrado de todos/as portanto essa e as outras Artes deveriam ser organizadas como “clubes” optativos	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Já para os 8,2% no gráfico 6 elaborei a seguinte análise dos comentários:

Tabela 5 – Justificativa para o não atendimento das expectativas estudantis pela Dança em 2022

POR QUE A PRÁTICA DE DANÇA NO COLUN NÃO ATENDEU ÀS SUAS EXPECTATIVAS?	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Acreditava que o foco seriam os gêneros de Dança	4
Não respondeu	1
Os movimentos de dança são rasos ou não fazem sentido	2
Esperava apenas uma abordagem coreográfica	1
Sentiu falta da Dança artística e expressiva	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Na Tabela 4 destaca-se as 6 respostas que mencionaram a dispensabilidade da Dança, refletindo o senso comum relativo ao mundo do trabalho e ao papel da escola. Embora seja um quantitativo pequeno em comparação ao todo de estudantes respondentes, esse fato indica-nos a importância de que mesmo a Dança já estando integrada formalmente ao currículo do COLUN⁹⁸, a defesa pelo espaço da área e pelas suas contribuições à formação humana tem de ser constantemente renovada, no sentido de argumentar-se com cada turma que experiencia a Dança sobre os porquês que justificam a sistematização atual da Arte no COLUN, inclusive no documento formal da PC de Arte.

Já na Tabela 5, saliento os 4 comentários que explicitaram a expectativa estudantil por se estudar apenas os gêneros de Dança, além daquela única resposta que justifica a quebra de expectativa pela ausência da Dança artística e expressiva. Inicialmente, me pergunto o que seria para essa pessoa uma Dança artística e expressiva, considerando, supostamente, que exista uma Dança que não o seja. Então, é possível que esse/a estudante possuísse uma expectativa de que a aula de Dança fosse estritamente pautada no desenvolvimento de coreografias.

Ou seja, os 4 comentários dos/as estudantes que esperavam pela aprendizagem dos gêneros de Dança podem se aproximar, em certa medida, desta última resposta, a qual não reconhece, portanto, a expressividade e o caráter artístico de uma Dança que não seja pautada no viés coreográfico comumente presente nos gêneros de Dança.

Nesse sentido, acredito que essa interpretação está relacionada com a estética de Dança presente no senso comum, que valoriza os estereótipos de corpo, movimento e coreografia em contrapartida da experimentação, daquilo que é pouco usual, do movimento individual,

⁹⁸ Embora essa integração esteja formalmente estabelecida, é preciso enfatizar o fato de esta ser uma conquista recente, que se consolidará ao longo dos anos.

características essas presentes na vivência dessa Arte como área de conhecimento. Isto posto, me alegro a ocorrência dessa quebra de expectativa pois ela tende a aprofundar o estudo na área em detrimento de uma visão restrita fundamentada no senso comum.

Era esperado que algumas pessoas acreditassem que o estudo da Dança na escola aconteceria a partir dos gêneros de Dança, entendendo-os a partir das formas de movimento, dos passos codificados. Ao longo do ano de 2022 estudamos algumas Danças em específico, mas não com o objetivo de desenvolver exclusivamente a forma dos movimentos, mas sim de identificar como aquela Dança, estando inserida em um contexto cultural, social e político, aborda o corpo e os elementos da área.

A abordagem de determinadas Danças visava contribuir para a ampliação da visão de mundo dos/as discentes a partir dessas práticas, daí a importância de se diversificar os estudos das Danças na PC de Arte para, conseqüentemente, diversificar o estudo cultural e sociopolítico.

Então, considero fundamental essa mudança de perspectiva sobre os gêneros de Dança, os passos codificados e as coreografias, compreendendo que o reconhecimento das possibilidades da Dança para além dos movimentos predeterminados não exclui a contribuição que a diversificação das matrizes estéticas pode oferecer, dado o objetivo de formação de sujeitos e não de dançarinos/as profissionais na escola.

É interessante destacar que a dimensão do senso comum geralmente arraigada nas expectativas discentes sobre a vivência em Dança na escola também se apresenta na experimentação das outras áreas artísticas. É comum, por exemplo, que os/as estudantes esperem da aula de Música uma aprendizagem tecnicista dos instrumentos, transformando-os em pessoas multi-instrumentistas aptas a reproduzir distintos gêneros musicais.

Todavia, tal qual a perspectiva da Dança, a Música e as outras áreas da Arte afastam-se de uma abordagem tradicional, embora reconheçam a dimensão técnica como uma das faces de suas áreas de conhecimento. Desse modo, é comum no contexto do COLUN que essa objetificação das Artes presente em geral na perspectiva estudantil, seja responsável pelo rompimento dessas expectativas, embora elas costumem ser desfeitas de forma positiva, já que a vivência artística na instituição tende a ampliar a compreensão dos/as discentes sobre o que é a Arte a partir de cada uma das suas áreas específicas.

Avançando na análise dos gráficos, relaciono os 86,9% de estudantes que responderam “sim” no Gráfico 5 com os 63,9% + os 27,9% do gráfico 6 que apresentam, de diferentes maneiras, perspectivas positivas sobre a importância da Dança e as expectativas discentes para com ela.

Sobre os 27,9%, acredito que a vivência das outras áreas artísticas no Ensino Fundamental pode ter contribuído para que as expectativas desses 17 discentes estivessem afinadas com uma concepção crítica de Arte e, conseqüentemente, de Dança, embora eu não tenha solicitado uma explicação dissertativa sobre o porquê da escolha por esta opção.

Relaciono os 86,9% de estudantes que responderam “sim” no gráfico 5 com os 63,9% que selecionaram “Não, não foi como pensei, mas superou minhas expectativas”, no gráfico 6. Justifico a quebra de expectativa pelo mesmo argumento citado anteriormente. A primeira expectativa da maioria dos/as discentes era fundamentada em um entendimento de Dança baseado no senso comum, que não reconhece o diálogo entre corpo e mente; não valida os saberes do corpo em movimento; e não identifica a Dança como área de conhecimento muito mais ampla do que a utilização exclusiva da cópia e repetição de movimentos. Tais argumentos justificam o choque ocorrido em 72,1% das pessoas, se somarmos os 63,9% com os 8,2%, ambos os números do Gráfico 6, que representam todos/as os/as discentes que não tiveram suas expectativas prévias atendidas nas aulas de Dança.

Entretanto, acredito que a abordagem desenvolvida no COLUN só superou as expectativas prévias de 63,9% de estudantes porque 86,9% deles reconheceram a importância do estudo dessa área na escola, de acordo com o gráfico 5. Ou seja, o reconhecimento dessa importância contribuiu para a surpresa inesperada e positiva que a Dança trouxe a uma parcela expressiva de discentes.

Embora os 63,9% de estudantes não tenham sido instados a detalhar os motivos da escolha por esta opção, os 86,9% que acreditam na importância da Dança na escola identificaram diversos argumentos para tal, os quais podem ser relacionados à porcentagem anterior. Tais comentários foram agrupados da seguinte forma:

Tabela 6 – Justificativas sobre a Dança ser uma matéria importante na escola em 2022

EXPLIQUE PORQUE VOCÊ CONSIDERA A DANÇA COMO UMA MATÉRIA IMPORTANTE DE SER ESTUDADA NA ESCOLA	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Por que ela amplia o entendimento sobre o mundo e sobre outras culturas	14
Por que ela amplia a compreensão sobre meu corpo	13
Por que ela proporciona o contato com novos conhecimentos	10
Por que ela propõe outras experiências/ é um descanso das outras matérias/ é um momento de descontração	8
Por que ela combate a timidez	7
Por que ela fortalece os vínculos, a coletividade	6
Por que ela estimula habilidades físicas	5
Por que ela estimula a expressão pessoal	4
Por que ela estimula a criatividade e imaginação	4
Por que ela contribui com o desenvolvimento da pessoa	3
Não respondeu/não respondeu o que foi perguntado	3
Por que ela desperta talentos	2
Por que ela tem uma relação com a Música	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Diante da diversidade de argumentos concedidos, traço algumas aproximações entre eles. Muitos comentários referem-se à contribuição da Dança ao desenvolvimento do sujeito, sob amplos aspectos, tais como podemos observar nas respostas: “amplia a compreensão sobre seu corpo” (13); “combate à timidez” (7); “estimula habilidades físicas” (5); “estimula a expressão pessoal” (4); “estimula a criatividade e imaginação” (4). Assim, ainda que a mesma pessoa, em um único comentário, tenha abordado mais de um dos aspectos acima, sendo grupada em mais de um tópico, pode-se dizer que esses itens apareceram 33 vezes ao longo dos comentários, dada a somatória entre as aparições dos 5 tópicos indicados neste parágrafo.

Os tópicos abordados em justificativa à importância da Dança na escola podem ser relacionados inclusive com os dados do gráfico 4, que apresenta as contribuições da Dança para os/as discentes segundo suas próprias análises, fato que denota, tanto na Tabela 6 como no Gráfico 4, o desenvolvimento de habilidades importantes à formação humana ao longo da vivência em Dança no COLUN.

Importa dizer que os tópicos indicados na Tabela 6 também aparecem de modo recorrente na prática das outras áreas artísticas, a exemplo do Teatro que, por se tratar de uma Arte Cênica, também dispõe de estratégias para o desenvolvimento da expressão pessoal, o fortalecimento de vínculos, entre outras questões. Assim, salienta-se que tais habilidades podem ser ainda mais

incrementadas quando estimuladas de forma consciente por mais de uma área artística, daí a necessidade de avaliarmos, em uma formulação integrada de currículo, tais aspectos que os/as discentes consideram importantes nas práticas artísticas.

Sobre a área de conhecimento Dança, embora essa expressão não tenha sido evidenciada nem nessas respostas nem em nenhuma outra do questionário, houve algumas argumentações desta última questão que indicaram o reconhecimento das especificidades da área no COLUN, tais como: “contribui para o desenvolvimento da pessoa” (3); “proporciona o contato com novos conhecimentos” (10); “amplia o entendimento sobre o mundo e o conhecimento sobre outras culturas” (14); “fortalece os vínculos, a coletividade” (6); “descansa das outras matérias ou oferece um momento de descontração por meio de outras experiências” (8).

Especialmente sobre o último argumento mencionado, assim como já destaquei em momentos anteriores, não interpreto esse “descansar”, que pode ser compreendido como “alívio de tensão das outras matérias”, como algo pejorativo. De fato, a “distração” das obrigações escolares tradicionais não é o objetivo primeiro do estudo da Dança da escola, entretanto, é um inegável efeito colateral.

O ambiente muda, as carteiras saem, o foco deixa de ser o quadro branco. Entram em cena os movimentos, o suor, o toque, o diálogo. Como esses elementos combinados não romperiam com a ambientação tradicional da escola e, por conseguinte, com as sensações propostas aos/às estudantes? Encaro esse rompimento de forma positiva e reflito ainda mais sobre como podemos utilizá-lo em favorecimento a outras ações de Dança na instituição para além do espaço regular das aulas.

Tal rompimento, inclusive, foi referendado pelos/as discentes quando solicitados a avaliar dissertativamente a disciplina, de modo que 13 pessoas mencionaram tal aspecto de alívio de tensões. Diversos elementos foram elucidados nessas respostas, as quais foram classificadas da seguinte maneira:

Tabela 7 – Avaliação sobre a disciplina em 2022

QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE ESSA DISCIPLINA?	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Boa/muito boa/ excelente	36
Divertida/faz a gente se soltar/ tira a carga das outras disciplinas	13
Boas dinâmicas/bom ambiente/ bons momentos práticos	12
Desenvolve cooperação/socialização/interatividade	9
Propõe aprendizagens novas	6
Ajuda no combate à vergonha/timidez/insegurança	5
Importante/necessária	4
Promove o desenvolvimento pessoal/autoconhecimento	3
Aumenta a criatividade	3
Diferente	3
Normal/razoável/indiferente	2
Cansativa/chata/desconfortável	2

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Ainda que 36 estudantes tenham indicado uma impressão positiva da experiência com Dança por meio de termos como “bom, muito bom ou excelente”, é importante focarmos a análise naqueles comentários que apresentam avaliações indiferentes ou negativas sobre ela, o que aponta para a existência de possíveis entraves como justificativa para tal avaliação. É o caso dos/as 4 discentes que referiram sensações como “chato/cansativo/desconfortável” e impressões como “normal/razoável/indiferente”.

Vale destacar que a dinamicidade da experiência em Dança foi enfatizada por 12 estudantes, demonstrando o reconhecimento por eles/as das especificidades – não necessariamente todas – da área. Observo que os comentários concedidos nesta última pergunta, quando analisados de maneira conjunta, apresentam um bom resumo dos principais tópicos evidenciados nas respostas das questões anteriores, permeando a relação entre a área de conhecimento Dança e o corpo.

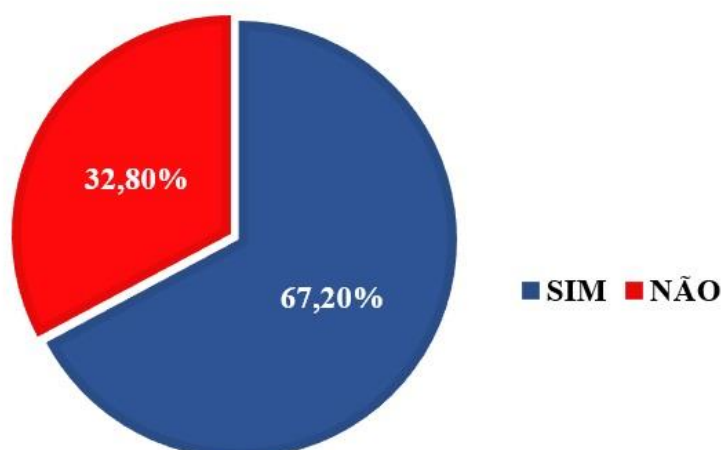
Temáticas como a relação entre o corpo e a mente; as habilidades desenvolvidas na vivência da Dança; a superação de desafios individuais e coletivos; o reconhecimento do espaço ocupado pela área, foram alguns dos elementos recorrentes. Desse modo, esses comentários contribuem para a investigação das possíveis fundamentações conceituais e escolhas curriculares para a Dança na PC de Arte, tendo em vista que elas devem favorecer ainda mais o aprofundamento dos tópicos destacados.

4.2 OS CONTEÚDOS, AS ÁREAS ARTÍSTICAS E A CULTURA NA CONCEPÇÃO CURRICULAR DISCENTE

A respeito da percepção de currículo, foquei a análise sobre como os/as discentes percebem os conteúdos, a relação entre as Artes e a presença da cultura nas vivências de Dança, entendendo essas temáticas como aspectos estruturantes do currículo. Sobre a análise de conteúdos, provoqueei os/as estudantes, via pergunta dicotômica, a refletirem sobre a existência de conteúdos exclusivos da Dança. Os resultados podem ser observados no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Especificidades do estudo da Dança em 2022

Existe algum conteúdo estudado na Dança que você não estuda em outras matérias ?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Solicitei às 41 pessoas (67,2%) que selecionaram a opção “sim” a explicação dissertativa sobre quais seriam esses conteúdos. As respostas foram classificadas da seguinte forma:

Tabela 8 – Conteúdos específicos da Dança em 2022

SE VOCÊ RESPONDEU "SIM" NA PERGUNTA ANTERIOR, EXPLIQUE QUAL SERIA ESSE CONTEÚDO	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Movimentos práticos/com o corpo	9
Vários/todos	8
Não respondeu/não respondeu o que foi perguntado	7
Dinâmicas de corpo	6
Relacionamento/socialização/coletividade (entre pessoas/objetos)	5
Danças de culturas específicas/origens das Danças	4
Espaços/espacos cênicos	3
Dança e sua relação com a Música	2
Gêneros de Dança	1
Tipos de Composição	1
Estrela <u>Labaniana</u>	1
Direções	1
Queda e recuperação	1
Expressão corporal	1
Níveis	1
Saltos	1
Construção de coreografias	1
Elementos básicos da Dança	1
Autoconhecimento	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

É interessante observar que os/as discentes reconhecem como conteúdos da Dança os assuntos abordados na seção anterior. O desenvolvimento das relações interpessoais, o aprendizado de novos conhecimentos, e o diálogo com a Música, são algumas das temáticas que reaparecem aqui identificadas como conteúdos. As pessoas que responderam “movimentos práticos/com o corpo” referiram-se à aprendizagem sobre a execução de determinado movimento, sem especificar qual ou quais seria(m) esse(s).

Destaca-se também a variedade de pessoas que mencionaram conteúdos distintos, todos de fato vivenciados ao longo do ano de 2022. Podemos observar que uma parcela significativa de estudantes (8) respondeu que todos os conteúdos da Dança não são estudados em outras matérias, o que demonstra a constatação deles/as sobre as peculiaridades da Dança, a ponto de algumas pessoas relatarem que não observam a presença de nenhum conteúdo dessa área em outros componentes escolares.

Essa constatação é positiva para o desenvolvimento da Dança como área de conhecimento fundamentada em seus saberes específicos, embora o reconhecimento pelos/as discentes sobre as particularidades da Dança não quer dizer que eles/as não identifiquem possíveis aproximações entre os conteúdos dessa e de outras áreas. A investigação dos diálogos interdisciplinares entre as áreas de conhecimento é uma questão importante à PC de Arte, assim como o reconhecimento da autonomia de cada área materializada por suas especificidades.

Isto posto, vale avaliar como a PC de Arte pode ofertar a aproximação entre os conteúdos das diferentes áreas artísticas. De acordo com a Tabela 8, poder-se-ia investigar um diálogo entre os gêneros de Dança e de Música; ou uma aproximação entre os elementos básicos da Dança e das Artes Visuais; ou mesmo uma conexão entre a composição de coreografias e de textos Teatrais. Tais exemplos visam elucidar que é possível encontrarmos similaridades e analogias entre as peculiaridades das Artes, mantendo-se a autonomia e particularidade de cada uma delas.

Com base na pergunta anterior, detectei a necessidade de investigar o que os/as estudantes avaliam que falta no estudo da Dança no COLUN. O que está fora e precisa ser incluído? Nesse sentido, recolheu-se as seguintes respostas com base em uma questão de múltipla escolha:

Gráfico 8 – Necessidades acerca do desenvolvimento dos conteúdos da Dança em 2022

Você acredita que existe algum conteúdo que precisa ser estudado nas aulas de Dança e que ainda não foi abordado ou que precisa ser mais detalhado ?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Somando-se as pessoas que selecionaram as opções “azul” e “amarelo”, temos 21 discentes que marcaram “sim”. Desses/as 21, apenas 18 justificaram dissertativamente suas respostas. Os/as 4 estudantes que assinalaram a opção azul dividiram-se da seguinte forma: uma pessoa citou a necessidade de detalhamento do estudo do *ballet*; uma pessoa citou a necessidade

de detalhamento do estudo do *funk*; uma pessoa citou a necessidade de detalhamento sobre a origem/ história das Danças; uma pessoa não justificou sua escolha.

Sobre aqueles/as estudantes que assinalaram a opção amarela, 15 dentre os/as 17 justificaram suas respostas, as quais foram organizadas por agrupamento na Tabela 9:

Tabela 9 – Conteúdos que faltam ser estudados na Dança em 2022

QUAIS CONTEÚDOS NÃO FORAM ESTUDADOS, MAS PRECISAM SER?	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Outros gêneros de Dança/outras Danças de culturas específicas (do Brasil e fora dele)	9
Estilos musicais	2
Dança clássica/ballet	2
Flexibilidade	1
História das Danças	1
Coreografia	1
Não sabe	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

É interessante observar que o tópico “História das Danças”, mencionado na Tabela 9 como algo que não foi estudado, mas precisa o ser, se assemelha ao tópico “Origem/história das Danças”, citado anteriormente por uma pessoa como um assunto que foi estudado, embora precise ser mais bem detalhado. Essa disparidade demonstra que os/as discentes percebem o desenvolvimento de conteúdos da Dança de maneiras diferentes. Posso afirmar que abordamos aspectos sobre a história de distintas Danças, todavia não o fizemos com o foco restrito da historiografia, mas sim utilizando o diálogo entre determinada prática e sua cultura, seu contexto, avaliando como isso reverbera na Dança inclusive atualmente.

Interpreto essa distinção na percepção estudantil como uma situação que me indica a necessidade de se estar sempre vigilante não só para o entendimento dos/as estudantes sobre o conteúdo, como também para o reconhecimento pelo/a discente sobre a categoria do saber que estamos estudando, o que, neste caso, seria a “História da Dança”. Ademais, independente da disparidade apresentada entre as respostas, ambos os comentários indicam a necessidade de aprofundamento dessa temática, fato que me leva a refletir sobre como essa ampliação pode ser oportunizada pela organização da Dança na PC de Arte.

Ademais, creio que as pessoas que indicaram a necessidade de detalhamento do *ballet* e do *funk* o fizeram em virtude de uma aproximação pessoal com esses dois gêneros de Dança, já que o aprofundamento nessas e em outras Danças estudadas foi similar. Entretanto, apenas essas

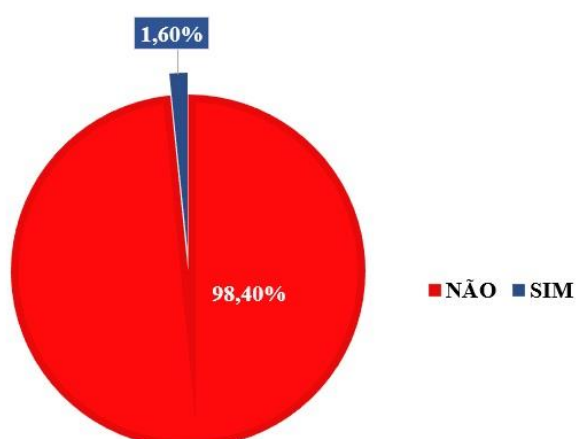
duas foram citadas, fato que justifica a suspeita pela preferência particular da pessoa no estudo dessas práticas, embora seja fundamental a ponderação sobre a diversificação de referências estéticas, a fim de estimular a aproximação entre o estudo da Dança e os interesses estudantis, dado que a insuficiência desta variedade foi apontada nesse e em outros comentários desta mesma pergunta.

Sobre o estudo de outros gêneros de Dança para além daqueles que foram trabalhados, avaliarei a possibilidade e os argumentos necessários para a inserção de outros fazeres na PC de Arte. Todavia, ressalto que o objetivo da experiência com essas práticas na escola não é proporcionar uma coleção de oficinas de determinadas Danças, mas oportunizar ao/a estudante a vivência da área enquanto potencializadora da formação na Educação Básica, o que pode ser desenvolvido também através da diversificação das matrizes culturais sem um caráter necessariamente tecnicista.

Vale ressaltar que a diversidade estética pode estar presente em momentos para além da experimentação dos movimentos codificados, como na apreciação de obras, reflexão crítica, contextualização histórica, experimentação com estímulos criativos a partir de elementos sonoros, manipulação de objetos etc.

Ainda na análise sobre os conteúdos, quando questionados/as sobre a necessidade de retirada de algum tópico das aulas de Dança, os/as discentes forneceram as respostas a seguir:

Gráfico 9 – Necessidade de retirada de conteúdos das aulas de Dança em 2022
Você considera que existe algum conteúdo que deva ser retirado das aulas?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Apenas uma pessoa assinalou a opção “sim”, e sua justificativa para tal não foi sobre um conteúdo, mas sim sobre a metodologia avaliativa, alegando que houve um excesso de trabalhos similares e que elaborar coreografias é uma tarefa exaustiva. Considerando que a resposta se

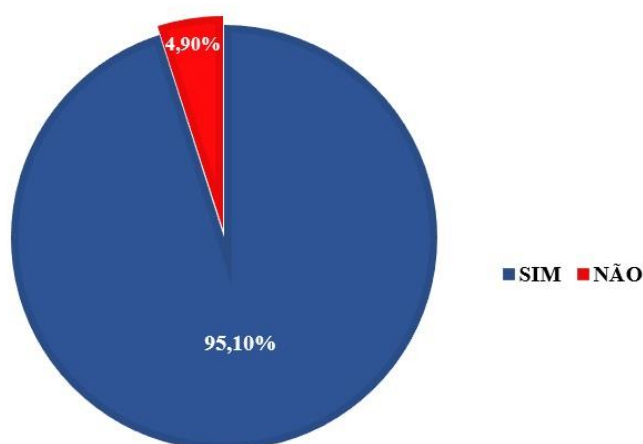
direcionou para a análise de outra questão, que é o aspecto avaliativo, a abordarei na ocasião da análise sobre a avaliação do componente.

Na sequência, investiguei possíveis aproximações entre a Dança e as outras áreas artísticas no COLUN, considerando que a PC de Arte é uma única proposta curricular elaborada pelas quatro áreas, na intenção de organizar o desenvolvimento da Arte como um todo na escola. Vale dizer que, em 2022, as Artes foram dispostas anualmente e que esse formato também foi analisado na estruturação da PC. Nesse ano, a Música foi desenvolvida no 5º e no 6º ano, o Teatro no 7º, as Artes Visuais no 8º, além da Dança no 9º ano, conforme indicado em momentos anteriores.

Então, embora reconheçamos a proximidade artística entre os fazeres das áreas distintas que integram o componente, as aulas aconteceram de forma exclusiva para cada Arte, em séries distintas, respeitando as especificidades de cada uma delas bem como a formação dos/as docentes.

Isto posto, os/as estudantes forneceram as seguintes respostas ao serem questionados sobre as aproximações entre as áreas artísticas.

Gráfico 10 – Aproximações entre a Dança e as outras linguagens artísticas em 2022
Você observa aproximações entre as aulas de Dança e as aulas das outras linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro e Música) que você já estudou no COLUN?

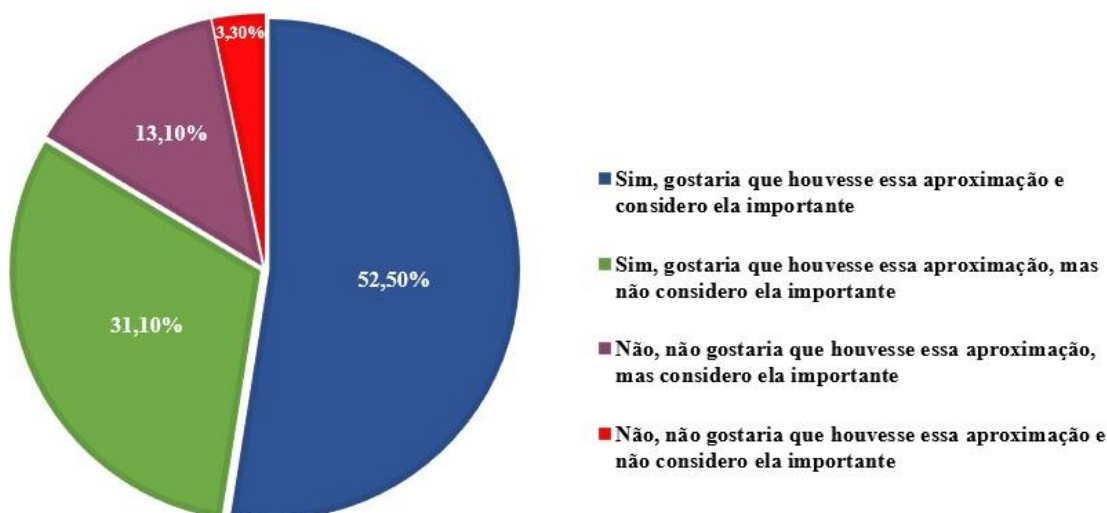


Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Avançando nessa análise, questionei-os/as sobre a relevância dessa aproximação bem como sobre a importância da intensificação desses diálogos nas aulas de Dança. As respostas desenharam-se conforme o Gráfico 11:

Gráfico 11 – Importância de uma aproximação mais incisiva entre a Dança e as outras linguagens artísticas em 2022

Você gostaria que nas aulas de Dança ocorressem momentos de maior aproximação com outra linguagem artística (Artes Visuais, Teatro ou Música)? Você acredita que essa aproximação é importante ?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Se compararmos os Gráficos 10 e 11, fica nítido que a maior parte dos/as discentes identifica a existência de aproximações entre a Dança e as outras áreas (gráfico 10), entretanto, mais da metade deles/as (32 pessoas, 52,5%) reconhece a necessidade de esse diálogo ser maior (Gráfico 11). Acredito que o reconhecimento sobre tal relação é o resultado do estudo das Artes ao longo de todos os anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que no 9º ano, os/as estudantes já estudaram Música, Teatro e Artes Visuais nos anos anteriores, antes de estudar a Dança.

Ainda assim, há a necessidade, segundo os dados apresentados no Gráfico 11, de otimizarmos essa aproximação, já que apenas a existência das Artes dispostas anualmente não supre a necessidade de uma articulação interdisciplinar, por isso a maioria dos/as discentes alega aprovação a essa possível intensificação da conexão entre as áreas.

Uma parcela significativa (31,1%) aprova tal aproximação, mas não a considera importante para sua formação. É possível que isso se deva ao fato de essa relação ainda não se dar com o aprofundamento devido, supondo que possivelmente as 19 pessoas que assinalaram a opção verde identificariam tal relevância ao longo da vivência interdisciplinar de modo mais detalhado.

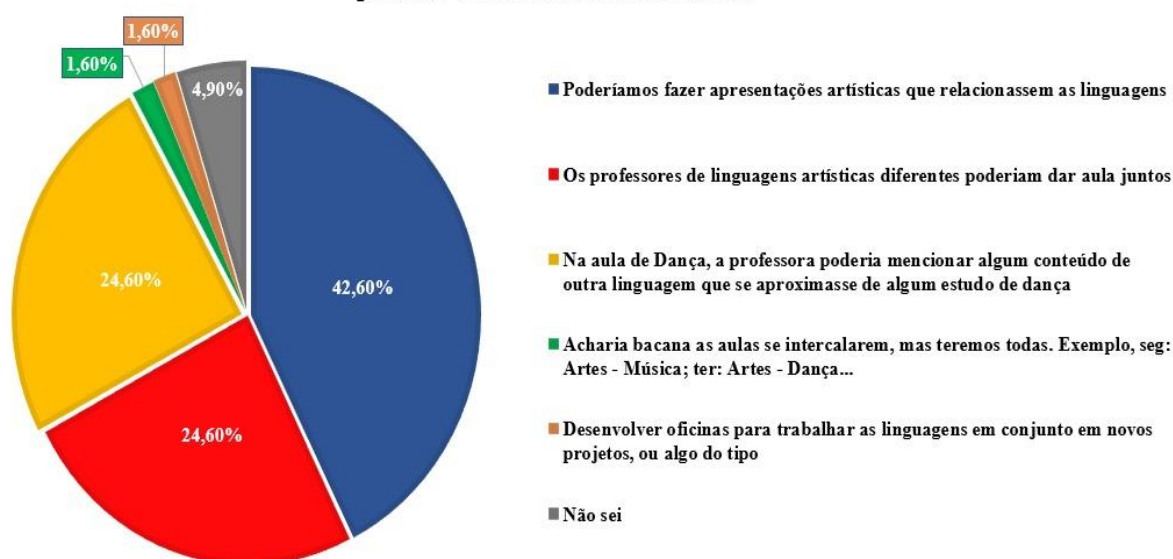
Apenas duas pessoas não identificam a importância do diálogo entre as áreas artísticas tampouco de sua intensificação, e 8 pessoas reconhecem a importância da interdisciplinaridade, mas não desejam vivenciá-la. Acredito que diversas questões podem justificar essa ausência de

desejo, inclusive um receio sobre as questões avaliativas e a demanda de dedicação que essa situação exigiria, aspectos que discutiremos quando da apresentação da PC de Arte.

Instados/as a se manifestarem quanto às possíveis estratégias para efetivarmos a referida relação, os/as estudantes responderam a uma questão de múltipla escolha que oportunizava a seleção da opção “outro”, sendo necessário especificar o que seria essa escolha caso assinalada. Assim, as respostas organizaram-se dessa forma:

Gráfico 12 – Estratégias de aproximação entre as linguagens artísticas em 2022

Como você imagina que a aproximação entre as linguagens artísticas poderia ocorrer de forma eficaz?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Percebe-se que quase metade dos estudantes (42,6%) consideram a elaboração de apresentações artísticas em conjunto como uma estratégia satisfatória para a aproximação entre as áreas. Todavia, se somarmos os 24,6% que escolheram a opção vermelha e os 24,6% que selecionaram a opção amarela, teremos 49,2% de estudantes, portanto 30 pessoas que apontam para a possibilidade de realização da interdisciplinaridade ao longo das próprias aulas regulares, de modo que: 15 desses/as discentes consideram interessante a professora propor tal relação mencionando conteúdos de outras Artes; e 15 discentes optam pela aula conjunta entre mais de um/a professor/a.

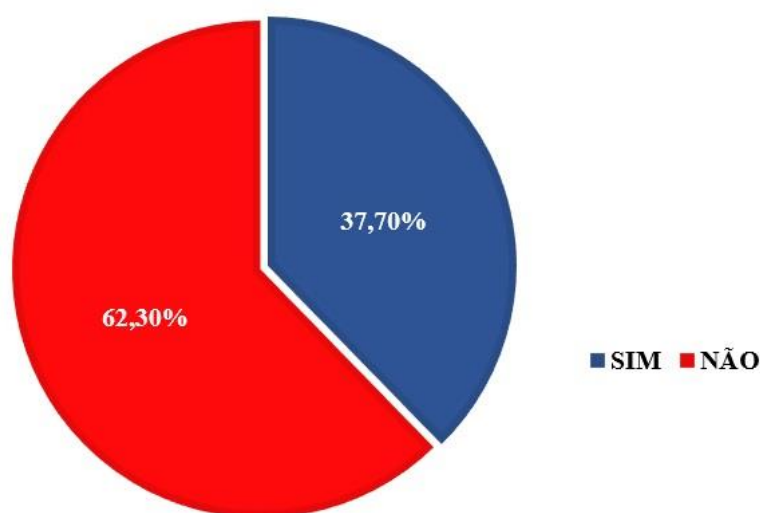
As opções verde e laranja foram sugeridas cada uma por um/a estudante diferente. A opção verde também indica uma proposta interdisciplinar para as aulas regulares, dessa vez intercalando-as em dias diferentes para a mesma turma. A opção laranja, por sua vez, coloca a possibilidade de desenvolvermos oficinas extracurriculares como estratégia para tal diálogo.

Todas essas opções são estratégias possíveis à vivência da interdisciplinaridade, entretanto, faz-se necessária a análise conjunta dessas opções com a realidade estrutural do COLUN, a fim de que a disposição curricular adotada na PC de Arte seja exequível. Nessa análise, avalia-se não só os desejos estudantis como os objetivos de cada dinâmica curricular, ponderando a contribuição da Dança à formação artística ao longo do Ensino Fundamental na instituição, do 5º ao 9º ano.

Sobre os Projetos, conforme salientado na opção laranja, eles também foram assunto de indagação aos/as discentes, uma vez que o diálogo entre Ensino, Pesquisa e Extensão faz parte da composição pedagógica do COLUN enquanto Escola de Aplicação. Nesse cenário, os Projetos são os contextos nos quais outras iniciativas, tais como as referidas oficinas, podem ser desenvolvidas em conexão com objetivos e metodologias específicos.

Desse modo, ponderando que a Dança é bastante desenvolvida sob perspectiva do Ensino a partir do espaço das aulas regulares, detive-me a questioná-los/as sobre a importância da presença dessa área em Projetos de Extensão ou de Pesquisa e obtive o seguinte resultado:

Gráfico 13 – Importância da presença da Dança como Projeto de Extensão ou Pesquisa em 2022
Você considera importante que a Dança seja desenvolvida no COLUN também como Projeto de Extensão ou de Pesquisa?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Penso que esse resultado se deve ao pouco ou nenhum contato dos/as discentes com iniciativas nesse sentido, visto que em 2022 não desenvolvemos Projetos de Extensão ou Pesquisa em Dança, não oportunizando a alteração de perspectiva para as 38 pessoas (62,3%) que assinalaram a opção vermelha. Para as 23 pessoas (37,7%) que responderam de forma

positiva, de acordo com a opção azul, solicitei que descrevessem como poderia se dar essa iniciativa, o que resultou nos comentários agrupados na Tabela 10:

Tabela 10 – Descrição de possíveis Projetos de Pesquisa ou Extensão em Dança em 2022

DESCREVA COMO SERIA UM PROJETO DE PESQUISA OU EXTENSÃO DE DANÇA QUE VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR NO COLUN	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Não respondeu/não respondeu o que foi perguntado	10
Projeto de Pesquisa fundamentado no estudo de grupos de Dança tradicionais/Danças culturais do Brasil	4
Projeto/workshop voltado para Danças além da cultura Brasileira/ Danças pelo mundo	3
Grupo/curso/clube de Dança extracurricular	3
Projeto de Extensão pautado nas danças da cultura afro-brasileira	1
Projeto de Pesquisa sobre a presença da Dança na vida das pessoas (diálogo com a Língua Portuguesa)	1
Projeto de Pesquisa sobre a história das Danças e como elas influenciaram o mundo	1
Projeto de rodas de conversa sobre Danças específicas	1

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Pela quantidade de pessoas que não respondeu ou não respondeu ao que foi perguntado, observa-se que ainda há uma defasagem de entendimento entre os/as discentes acerca do que trata a Extensão e a Pesquisa no âmbito da Educação Básica no COLUN, ainda que a escola tenha uma cultura consistente de desenvolvimento dessas iniciativas. Ponderando que esse questionário foi respondido por discentes do 9º ano, pode-se afirmar que ao longo dos cinco anos de formação que esses/as discentes já passaram no COLUN, certamente houve oportunidades de participação em Projetos extracurriculares, de modo que eles/as sabem reconhecer e diferenciar o que é um Projeto e o que são as aulas regulares.

Então, avaliando a relação entre a pergunta e as respostas obtidas, constato que a questão poderia ter sido formulada utilizando apenas a expressão *Projetos*, sem a diferenciação entre Pesquisa e Extensão, já que os/as estudantes reconhecem o que é um Projeto, tendo em vista a recorrência de iniciativas desse gênero na escola, mas ainda não possuem a clareza de diferenciação entre os tipos de projeto. Aliás, essa distinção muitas vezes não é tão clara nem aos/as discentes em outros espaços da Universidade, como na graduação. Tal situação refletiu

na resposta de dez estudantes, que poderiam, a partir de uma alteração no questionário, ter desenvolvido de forma mais eficiente suas respostas.

Apesar disso, é interessante observar que a maioria daqueles/as que responderam nos parâmetros do que a pergunta solicitava, demonstrou reconhecer a relevância do estudo extracurricular da Dança por meio de experiências artísticas em coletivo, fato que provavelmente é influenciado pela atuação do *Grupo de Teatro Entrecena* e do *Coral Nossa Voz* na instituição. Isto posto, observo que os/as discentes reconhecem os Projetos e a importância do trabalho neles desenvolvidos.

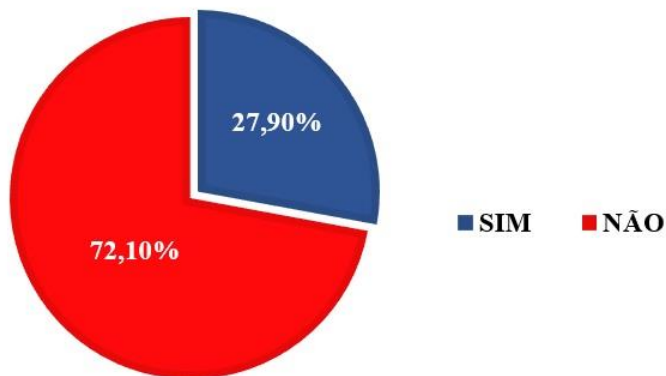
Um/a estudante destaca a relação interdisciplinar entre a Dança e a Língua Portuguesa como estratégia possível no desenvolvimento de Projetos, perspectiva essa que pode ser inclusive ampliada no que tange às relações interdisciplinares. A exemplo, é possível aprimorar essas conexões dentro da própria Arte, desenvolvendo diálogos entre mais de duas áreas simultaneamente, sendo essa uma possibilidade avaliada na elaboração da PC do componente.

A abordagem sobre os elementos culturais envolvidos na vivência da Dança, seja sobre as culturas brasileiras ou para além delas, apareceu de forma recorrente nos comentários, um total de 9 vezes. Tal recorrência explicita a necessidade de elucidação desses aspectos na elaboração de um possível Projeto na área, concordando também com a necessidade de diversificação das matrizes estéticas estudadas no cotidiano das aulas regulares, conforme indicado anteriormente.

Sobre o diálogo entre a Dança e o estudo cultural, os/as discentes foram interrogados/as sobre essa aproximação através da questão: “você já experimentou alguma Dança da cultura brasileira? Pode ter sido no COLUN ou em outra escola, ou no seu bairro, ou na sua igreja, ou na sua família, ou seja, em qualquer contexto da sua vida”. Para essa pergunta, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 14 – Experiência prévia com as danças da cultura brasileira em 2022

Você já experimentou alguma Dança da cultura brasileira ? Pode ter sido no COLUN ou em outra escola, ou no seu bairro, ou na sua igreja, ou na sua família, ou seja, em qualquer contexto da sua vida.



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Acredita-se que a quantidade de estudantes que já tiveram essa experiência seja ainda maior do que o quantitativo fornecido pelas respostas a essa pergunta (44 pessoas, 72,1%), pois quando questionados/as em seguida “Se você respondeu ‘SIM’ na pergunta anterior, essa vivência ocorreu na escola? Pode ser no COLUN ou em outra instituição”, 49 discentes responderam à questão.

Ou seja, embora o esperado fosse que apenas as 44 pessoas equivalentes a 72,1% respondessem, outros/as 5 discentes que assinalaram “não” também explicitaram suas experiências com as Danças das culturas brasileiras, fato que denota uma possível resposta equivocada dessas 5 pessoas à primeira pergunta, as quais deveriam ter assinalado “sim”, concordando com a explicação disponibilizada por elas na questão seguinte.

Nesta segunda indagação, 30 estudantes (61,2%) responderam que essa vivência ocorreu na escola e 19 estudantes (38,8%) responderam que tal experiência ocorreu fora de uma instituição escolar. Isto posto, avalia-se pela aproximação entre as duas perguntas mencionadas, que a conexão dos/as discentes do COLUN com as culturas brasileiras é bastante significativa, e que a escola é um dos ambientes responsáveis por propor espaços de formulação da identificação cultural entre os/as estudantes e determinadas influências culturais, especialmente as regionais.

É preciso inserir nesse análise as características contextuais presentes na identidade escolar do COLUN como uma instituição de Educação Básica localizada em São Luís,

capital do Maranhão, Estado nordestino com forte influência das culturas negras e indígenas, fato que pode ser percebido amplamente no cotidiano da cidade e da própria instituição⁹⁹.

Em momentos festivos tais influências se manifestam de forma ainda mais forte, de maneira que o Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais atuam como suportes dessas manifestações, isto é, como canais de materialização cultural da trama entre aquilo que é acumulado historicamente e as atualizações cotidianas da cultura.

Então, avalia-se que a responsabilidade da Arte para com essas manifestações precisa ser ponderada na elaboração da PC do componente, evidenciando que esse arranjo curricular está sendo proposto a um determinado contexto. Assim, não se pode deixar de considerar suas premissas culturais específicas, entendendo que elas também fazem parte da formação humana, o que justifica a necessidade de estarem contidas em uma formulação de currículo.

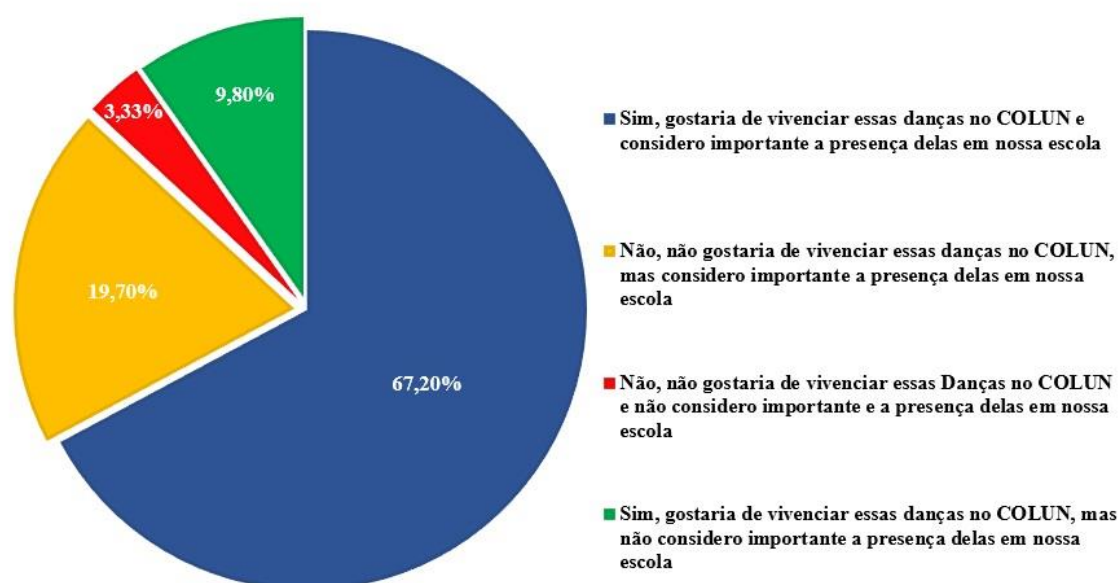
Afunilando a análise sobre a conexão da Arte com a cultura, questionei os/as estudantes sobre a aproximação entre as aulas de Dança no COLUN e a cultura brasileira. 49 estudantes (80,3%) selecionaram a opção “sim”, apontando que percebem essa conexão e 12 (19,7%) responderam “não”, indicando que não a reconhecem. Embora a quantidade de respostas negativas ainda seja relativamente alta, avalio que tanto as aulas regulares como as atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo de 2022¹⁰⁰ contribuíram para a percepção positiva de 49 discentes.

Na finalização do questionário, os/as estudantes foram indagados acerca do desejo de aprofundarem o diálogo entre a Dança no COLUN e as culturas brasileiras:

⁹⁹ Na seção seis será pormenorizada a análise acerca das características dos sujeitos integrantes da comunidade escolar, estabelecendo-se relações com a conjuntura sociocultural mais ampla da cidade.

¹⁰⁰ Ver seção 3.2, em que são abordadas as atividades extracurriculares nas quais a Dança se fez presente em 2022.

Gráfico 15 – Relevância e desejo de aproximação entre a cultura brasileira e a Dança em 2022
Você gostaria de vivenciar mais as danças da cultura brasileira no COLUN? E além disso, você considera importante a presença dessas danças em nossa escola?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Em face do resultado das respostas observado no gráfico acima e nos anteriores, verifica-se que apesar de a maioria dos/as estudantes já ter tido contato com elementos da cultura brasileira (44 pessoas, 72,1%) e de essa experiência ter ocorrido majoritariamente em âmbito escolar (30 pessoas, 61,2%), a maioria dos/as discentes (67,2%) revela que gostaria de vivenciar ainda mais as Danças associadas a manifestações culturais no COLUN, reconhecendo a importância dessas práticas, conforme explicita o Gráfico 15.

É interessante analisar também que alguns/mas discentes que não possuem interesse em desenvolver essa experiência, possivelmente por falta de identificação com a Dança, reconhecem a importância de vivências desse tipo para sua formação (12 pessoas, 19,7%). A respeito dos/as que desejam experienciar tais práticas, mas não as consideram importantes (6 pessoas, 9,8%), atribuo a escolha desses/as estudantes à falta de compreensão sobre a potência formativa da área de conhecimento Dança, aspecto que tende a ser ainda mais frisado na PC de Arte e desenvolvido ao longo dos anos de atuação da área na instituição, incrementando a cultura de diálogo da escola para com a Dança.

Assim, no questionário diagnóstico analisado nesta seção buscou-se identificar como os/as discentes lidam com alguns dos principais elementos incluídos na vivência da Dança na instituição. A investigação acerca de como a Dança, o corpo, os conteúdos, as áreas artísticas e as culturas, são percebidos pelos/as estudantes, pode nos direcionar a escolhas curriculares

afinadas com as demandas discentes acerca dessas temáticas, necessidades essas que devem ser atendidas nas escolhas conceituais da PC de Arte e em sua estrutura organizacional.

Como vimos, esses dados nos indicam concepções que podem ser aprofundadas e sugestões a serem examinadas, influenciando de maneira significativa a escolha pelos caminhos argumentativos da estrutura curricular. Diante disso, apresentaremos as escolhas teórico-conceituais subsidiadas pelas percepções estudantis e pelo acúmulo da pesquisa traçado até então, enfatizando também a contribuição das especificidades do COLUN e das realidades similares à instituição na elaboração dos princípios apresentados a seguir.

5 FUNDAMENTOS DA CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA À PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE

Em continuidade às questões postas em pauta nas seções anteriores, ponderando o cruzamento entre a realidade do COLUN/UFMA, as impressões estudantis e a organização da Dança nos outros Colégios de Aplicação, a questão-problema desta pesquisa será detalhada a partir das características de cada elemento – área de conhecimento, corpo, currículo, complexidade e interdisciplinaridade.

Embora esses aspectos sejam percebidos de forma conectada, eles contribuem cada um à sua maneira para o aprofundamento da discussão, indicando fundamentos importantes a serem adotados na formulação da matriz curricular. Assim, analisaremos cada elemento de modo particular, em uma tentativa de indicar perspectivas conceituais que possam facilitar e potencializar o fazer de Dança no Colégio de Aplicação da UFMA.

5.1 ARTE E DANÇA COMO ÁREAS DE CONHECIMENTO

Na concepção artística do Colégio Universitário da UFMA, a defesa da Dança como área de conhecimento passa primeiro pelo entendimento da Arte como área de conhecimento, como “conhecimento universal ao qual todos têm direito” (MARQUES; BRAZIL, 2014). A Arte é parte da própria existência humana, é um modo de compreensão do mundo produzida pelo ser humano na lida com sua realidade, é um caminho de elaboração de saberes que deve fazer parte da formação das pessoas especialmente na Educação Básica, garantindo o direito à experiência com as particularidades desse conhecimento que, embora apresente contribuições fundamentais à formação, costuma ser inferiorizado¹⁰¹ quanto comparado com saberes dotados de outras naturezas, como o saber científico.

Inclusive, Rangel e Aquino (2018, p. 989) aludem à importância de se “interromper a hegemonia do saber científico marginalizante de outros saberes, a exemplo dos conhecimentos

¹⁰¹ A inferiorização dos saberes artísticos em detrimento dos científicos pode ser associada à perspectiva de conhecimento advinda da modernidade. Segundo Berté e Martins, “a modernidade e seu modelo de ciência baseado na quantificação, mensuração e representação abstrata das coisas com conceitos e medidas, emergido com o Renascimento, por volta do século XV, passou a caracterizar a relação dos corpos com o mundo [...]. [...] A modernidade foi prescindindo do corpo, substituindo os dados obtidos pelos sentidos, submetendo as experiências vividas à comprovação em laboratórios” (2016, p. 314). Esse modo de compreensão do corpo desconsiderava os saberes advindos da vivência empírica e a Arte, por se associar a essa maneira de produção de conhecimento, ocupava posição inferior sob essa ótica, fato que ainda provoca reverberações atualmente, quando a Arte e suas áreas são, em muitos contextos, desvalorizadas quando comparadas com outros componentes escolares como Português, Matemática e Ciências.

artísticos [...] o que estabelece [...] uma superioridade do discurso científico em relação aos demais discursos”. Na perspectiva do COLUN, pode-se dizer que o reconhecimento da Arte como área autônoma trata de incentivar essa interrupção, salientando que a função da Educação Básica é ofertar experiências que atuem na formação da pessoa para além da pretensão de ingresso no mercado de trabalho.

O reconhecimento da Arte e das áreas que a compõem, evidencia aos/às estudantes a multiplicidade de modos de conhecer que fazem parte da vida humana e, particularmente no caso da experiência artística, a contribuição desta para - dentre outros aspectos - o “empoderamento pessoal, convivência e relação social, como aquisição de informações e elevação do conhecimento” (RANGEL, 2015, p. 3)

Na valorização da Arte como área de conhecimento que rompe com a hegemonia do campo científico, vale mencionar as aproximações entre essas naturezas distintas do saber, afastando cada vez mais as atitudes hierarquizantes e propondo diálogos entre as diferentes naturezas do conhecimento. Nesse sentido, Cazé (2007, p. 26) nos lembra que “a pesquisa artística e a pesquisa científica pressupõem disciplina, dedicação, tempo de crise, busca de novos conhecimentos, a utilização da criatividade, a interação pela troca”.

Assim, esta tese argumenta que a análise dessas aproximações pode contribuir para ampliar a compreensão da escola sobre a diversidade de saberes existentes que se utilizam de experiências significativas na contribuição para a formação humana e estão para além da elaboração científica, ultrapassando a relação mais imediata com o consumo e com a mercantilização regidos pelo capitalismo.

Isto é, a produção de conhecimento originada da investigação, da disciplina, da utilização da criatividade está inserida em múltiplas formas de conhecer, sendo a Arte uma delas. Nesse caso, “o conhecimento é sempre uma entre as inúmeras descrições possíveis de mundo, uma espécie de acordo com algum grau de circunstancialidade espaço-temporal que pode co-existir com outros” (AQUINO, 2007, p. 1-2).

Quando consideramos a Arte como um caminho possível para o conhecimento do mundo, observamos que, embora ela compartilhe posturas investigativas comuns a diferentes áreas, seu fazer desenvolve uma abordagem específica dessas estratégias de investigação, o que explicita as especificidades artísticas tanto no processo do conhecer como nos resultados originados desse.

O conhecimento artístico elucida as inúmeras necessidades, anseios e dilemas do sujeito que fogem às urgências mercadológicas da contemporaneidade, aproximando-se do olhar para si, da compreensão poética do mundo, da valorização das relações e das subjetividades ao

inventar outros jeitos de perceber e interpretar os elementos que constituem o seu próprio contexto. No fazer artístico percebemos a importância do:

fazer, não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se, não por um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se, não para vencer. Conhecer, não para competir. Unir-se a outros, não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posse socialmente coletiva. Esses são alguns valores presentes no fazer/fruir/pensar da arte (MARQUES; BRAZIL, 2014).

Observemos que a expressão aqui utilizada é Arte como área de conhecimento e não como campo de conhecimento. É sabido, tal como nos lembra Rengel *et al.* (2018), que o campo é um conceito elaborado pelo filósofo Pierre Bordieu (1930-2002) na alusão à determinação de um espaço de estudo dotado de certa autonomia, o qual apresenta nitidamente sua consolidação pelos avanços nas investigações constituídas de forma relacional. Então, campo é um conceito sociológico que discute as relações de poder implicadas na produção de conhecimento. A área de conhecimento, por sua vez, refere-se à produção de conhecimento na pesquisa acadêmica, elaborada geralmente na pós-graduação. Na CAPES e no CNPq, a Arte é uma área inserida dentro da grande área de Letras, Linguística e Arte, e a Dança, por sua vez, uma subárea da Arte. Assim, vale dizer que esta tese também pontua questões sobre o campo, mas não o utiliza como lente conceitual.

Posto esse cenário, o COLUN adota a compreensão da Arte como área de conhecimento inserida dentro da grande área de Linguagens¹⁰², aproximando-se da concepção desenvolvida pela CAPES e CNPq, no entanto, amplia a perspectiva de pesquisa para além da pós-graduação, entendendo que a produção de saberes na Educação Básica é fruto de diversos processos de pesquisa coimplicados, por isso é considerada como área. Em tempo, diferentemente da CAPES e do CNPq, a instituição não reconhece a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais como subáreas, já que o prefixo “sub” indica algo que é inferior, menor, que está abaixo.

Consideramos as quatro Artes como áreas de conhecimento em diálogo dentro do componente Arte, reconhecendo que qualquer uma das áreas representa de forma satisfatória as particularidades do conhecimento artístico sem que uma necessite da abordagem de outra para desenvolver o saber em Arte de forma satisfatória, haja vista que a Dança, a Música o Teatro e

¹⁰² Vale lembrar, conforme mencionado anteriormente, que no COLUN, adotamos a divisão das áreas de conhecimento tal como consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No documento, a área de Linguagens é composta pelos componentes: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Arte, Educação Física e Informática. Além disso, também identificamos a aproximação desta nomenclatura – área de Linguagens – com o igual termo utilizado pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

as Artes Visuais possuem sua própria totalidade, tornando, portanto, indevida a utilização do termo “subárea”.

A defesa do COLUN pela presença das quatro áreas artísticas na matriz curricular da instituição justifica-se pela contribuição que os saberes dessas podem ofertar à formação na Educação Básica, sendo estimulada a relação interdisciplinar entre elas, mas respeitando-se a autonomia e peculiaridade de cada área.

Tal reconhecimento sobre a autonomia e especificidade das quatro áreas de conhecimento tem contribuído para uma compreensão ampliada dos/as estudantes e da comunidade escolar sobre as diferentes possibilidades de estudo na Arte a partir de cada área, movimento esse que é ainda mais enfatizado pela inclusão da Dança na escola. Segundo a professora Beatriz, esse cenário de valorização e respeito ao campo de atuação de cada Arte tem colocado a formação artística do COLUN, ainda que com muitas falhas, em posição de destaque no cenário da Educação Básica pública do Estado, conforme depoimento da docente:

[...] os alunos passam inclusive a se relacionar com elementos das áreas específicas, falam em linguagens artísticas com uma visão das especificidades, o que é percebido na quebra entre quem entra no COLUN no Ensino Médio. Há uma ruptura no processo formativo, porque esses estudantes vêm com uma formação inferior, embora eu ainda não seja satisfeita com a formação que a gente dá, eu acho que a gente falha muito (SOUSA, 2023).

Nesse cenário, entendemos que a defesa das áreas artísticas como áreas de conhecimento autônomas e específicas contribui para a defesa política da presença, na escola, dos/as profissionais capacitados/as em cada área, garantindo não só o direito a experiência artística na Educação Básica como também um estudo de qualidade no componente Arte.

Vale dizer que a defesa da Arte e das áreas artísticas como áreas de conhecimento também dialoga com as premissas legais que orientam o estudo dessas áreas na Educação Básica, tal como mencionado em momentos anteriores. Após ser considerada como atividade complementar de iniciação artística em técnicas de arte aplicadas (BRASIL, 1961), pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, e, em seguida, ser conceituada como atividade educativa em educação artística (BRASIL, 1971), pela LDB de 1971, a Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica pela versão atual da LDB, publicada em 1996.

A partir desse momento, as áreas artísticas começam a ganhar espaço na educação, e em 1997 e 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, que explicitam os conteúdos, objetivos e particularidades das Artes Visuais, da Música, do Teatro

e da Dança que, embora apresentados com algumas lacunas, são o reflexo da publicação da nova LDB e das iniciativas artísticas presentes nos contextos não formais¹⁰³ de educação que elucidavam, à época, a contribuição da Arte no tratamento de questões emergentes, em especial referentes a crianças e adolescentes.

Em 2002, através Parecer nº 146 CNE/CES, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação em Música, Dança e Teatro. Posteriormente, em 2009, as DCN dos cursos de Graduação em Artes Visuais são fixadas. Considerando as DCN dos cursos de Dança como exemplo, o documento atualizado pela Resolução nº 3 de 2004 destaca em seu artigo 3º o perfil desejado do/a formando/a, que inclui:

capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (BRASIL, 2004, p. 2).

Além disso, a Resolução também aponta, em seu artigo 5º, a descrição dos conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos que devem ser contemplados na organização curricular dos referidos cursos. Tanto no artigo 3º como no 5º, podemos observar a evidenciação das especificidades da área de conhecimento Dança que denota a necessidade de profissional licenciado/a para atuação e desenvolvimento satisfatório dessa área nas escolas, considerando que um curso de Licenciatura forma o profissional para atuação, dentre outros contextos, na Educação Básica¹⁰⁴.

¹⁰³ “A educação não formal se realiza em múltiplos espaços: em associações de bairro, igrejas, organizações sociais, nos espaços culturais, na própria escola formal quando esta interage com a comunidade, nos sindicatos, partidos políticos, academias e escolas de Danças (públicas, particulares), empresas, nas Organizações Não Governamentais (ONGs). A grande maioria desses espaços, sejam públicos, ou privados, ou de economia mista têm diferentes e flexíveis metodologias. Qualquer que seja o espaço, ele não está desvinculado de algum tipo de ideário de ensino” (RENGEL *et al.*, 2019, p. 75).

¹⁰⁴ No Brasil há alguns documentos que explicitam essa relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, diz que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). Por sua vez, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 institui, em seu artigo 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015b). Esta resolução abrange os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e formação continuada. Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, elaborada após a publicação da BNCC (BRASIL, 2017), define, em seu artigo 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC – Formação) [...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019a).

Em 2008, a Lei nº 11.769 avança no estudo da Música e altera a LDB de 1996, instituindo essa área como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte (BRASIL, 2008). Embora a legislação reduza a Música à denominação de conteúdo, ela contribui para a afirmação dessa Arte na escola, visando garantir seu espaço político e pedagógico. Essa lei é finalmente substituída pela Lei nº 13.278 de 2016, que indica, em seu inciso 6 do parágrafo 26, as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro como linguagens constituintes do componente curricular Arte, portanto enfatizando a presença das quatro áreas de conhecimento – ainda que sem utilizar este termo - na Arte, indicando o prazo de 5 anos para que as instituições de ensino se adaptassem à nova exigência.

Embora a Lei nº 13.278 seja considerada como um avanço no reconhecimento das linguagens artísticas como áreas de conhecimento autônomas, sua redação apresenta lacunas significativas ao não especificar a divisão entre as áreas nesse componente e tampouco determinar, segundo Pereira (2017, p. 5) “se as escolas precisarão ter docentes para as quatro linguagens ou se um professor de arte precisa ensinar obrigatoriamente as quatro linguagens e retomar o papel do professor polivalente da LDB de 1971”.

A ênfase nas brechas deixadas pelo texto da lei não escanteia seus avanços, mas revela necessidades que convocam ajustes, principalmente se considerarmos que atualmente, no Brasil, a formação em Arte ocorre de modo específico em cada uma das áreas e que são esses/as os/as profissionais legalmente capacitados/as para a atuação no componente Arte da Educação Básica.

Sobre isso, Allemand *et al.* (2021, p. 10) concordam com Pereira (2017) ao destacarem que:

as brechas para a polivalência permanecem no texto atual, pois, se por um lado, garante o conteúdo das quatro linguagens, por outro, não determina a presença da professora especialista. Desta forma, uma professora formada em um curso de Licenciatura em Teatro, por exemplo, precisaria dar conta dos conteúdos de todas as áreas e, evidentemente, é pouco provável que isso seja feito com qualidade. Mas essa ainda é a realidade de muitas escolas hoje.

Na sequência, a publicação da BNCC do Ensino Fundamental, em 2017, menciona a presença das quatro áreas artísticas como unidades temáticas Arte, fato que reduz as premissas epistemológicas e metodológicas de cada uma delas e conduz a uma aproximação da educação com a falida concepção polivalente, ainda que o documento reconheça a importância das Artes nas matrizes curriculares das escolas brasileiras.

Evidenciando a postura adotada pelo documento, Pereira (2017) nos lembra que na elaboração da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alguns aspectos importantes foram alterados, como o termo *componentes artísticos obrigatórios*, que foi substituído por *unidades temáticas*, além de alguns trechos terem sido retirados, como aquele que explicitava a negação por práticas generalistas na Arte e por seu resumo à atividades de entretenimento e adorno, destacando a importância do saber de Arte na escola de forma organizada, sistematizada e qualificada pelas quatro áreas artísticas.

Então, considerando o avanço legal que a Arte conquistou na educação desde a publicação da LDB de 1961 até a última versão da BNCC, é perceptível a ampliação do espaço ocupado pelas quatro áreas de forma específica, embora ainda tenhamos muito a avançar nesse sentido, combatendo lacunas e interpretações polivalentes dos documentos oficiais que vão na contramão do amadurecimento legal da Arte e da Educação no Brasil.

Essa ampliação da atuação do Teatro, da Música, da Dança e das Artes Visuais na escola certamente se relaciona com o avanço da formação superior bem como com a elaboração de novos concursos públicos para as áreas artísticas, como foi o caso do Edital nº 105/2021 - PROGEF da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para professor/a de Dança do Colégio Universitário. Tal relação é um dos elementos que justifica a defesa do COLUN pelas Artes como áreas de conhecimento autônomas e específicas porque dialoga com o histórico dos avanços da Arte na educação, além de enfatizar a importância política e pedagógica da constante ampliação dessas áreas por meio da intensificação da formação docente e da presença desses/as profissionais na Educação Básica.

Isto posto, avaliando a ênfase desta pesquisa na área de conhecimento Dança, a partir de suas contribuições ao currículo do componente Arte do COLUN, faz-se necessário refletir sobre algumas premissas que compõem as singularidades desse fazer. Em primeira instância, assim como a defesa da autonomia e particularidade da Arte, a alegação da Dança enquanto área de conhecimento explicita uma defesa política dessa rede de saberes que se retroalimenta.

Segundo Aquino (2007), ao enfatizarmos as especificidades de uma área de conhecimento não a isolamos do diálogo com outros saberes, mas sim horizontalizamos as relações entre as áreas, de forma a valorizarmos o que as áreas desenvolvem enquanto especialidade provocando, inclusive, diálogos entre as singularidades de campos distintos. Compreender a Dança como área de conhecimento é reconhecer sua potência na produção de saberes e na formação humana.

Nessa linha, Marques (2013, p. 10) concorda com Aquino ao destacar que:

não há nenhum impedimento de diálogo entre áreas de conhecimento, e essa relação dialógica faz necessária e inevitável, porém, é necessário que se reconheça e legitime a autonomia de cada campo e que se respeite, por exemplo, que os critérios de qualidade do ensino em dança sejam pensados em termos da própria área de dança e do conhecimento que dentro dela já vem sendo construído e que, em nenhuma hipótese, pode ser considerado irrelevante.

Analiso os termos da própria área da Dança, mencionados pela autora, como as peculiaridades, os pressupostos epistemológicos e metodológicos da área, como o sistema de ideias específicas desse fazer que se materializa na produção de conhecimento no e pelo corpo. A consideração dessa produção corporal de saberes requer que extrapolemos a visão reducionista de Dança como prática exclusivamente mecânica do corpo – geralmente desenvolvida pelo senso comum –, valorizando a amplitude de possibilidades que a área nos apresenta, abrangência essa que inclui:

o coreográfico, o cênico, o estético, e se amplia para a produção de sentidos, significados e ações que reverberam para além de uma obra, distendendo-se da cena para o campo do ensino e investigação e reverberando em questões sociais e culturais. (UMANN, 2020, p. 22).

Nessa perspectiva, é importante mencionar que as múltiplas ramificações de estudo da Dança, que envolvem os elementos citados por Umann, têm no corpo um lugar de encontro entre todas elas, pois a principal característica que evidencia a especificidade dessa área é o corpo como modo, ambiente e produto do saber elaborado, sendo o ambiente especializado (BASTOS, 2014) da Dança. Trata-se de um saber corporal, produzido pelo corpo, nele mesmo.

Aqui entende-se corpo¹⁰⁵ como a própria pessoa, o sujeito, o ser humano com características, pensamentos, costumes e história própria. O corpo é entendido como a existência total e particular de cada indivíduo que envolve aspectos biológicos, psicológicos, sociais, familiares, econômicos, religiosos, políticos. Assim, na concepção deste trabalho o corpo é entendido como corpo-sujeito que, fundamentado em Morin (2000):

nos lembra que o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica e outra psicossociocultural. Assim, o corpo-sujeito em sua complexidade é simultaneamente natureza e cultura. Nas suas dimensões bio-físico-sócio-cultural, os corpos-sujeitos têm potencial de agir como propulsores de críticas e transformações nos seus ambientes, e que, se projetadas em um sistema de circulação e disseminação, oferecem meios de um contágio social (RANGEL; AQUINO, 2018, p. 995).

¹⁰⁵ Na seção 5.2 abordarei outros elementos que compõem a noção de corpo adotada nesta pesquisa.

A compreensão sobre o corpo como corpo-sujeito evidencia, além da multiplicidade de elementos dialógicos que o constituem, a potência de atuação desse corpo, dessa pessoa, na sociedade, problematizando situações, propondo intervenções, e produzindo conhecimento. Então, considerando a particularidade da área de conhecimento Dança em suscitar a elaboração de saberes no e pelo corpo, julgo como indispensável a compreensão deste como sujeito do mundo e de sua própria realidade, tendo em vista que o reconhecimento das potências do corpo-sujeito contribui para o aprofundamento do conhecimento corporal que a Dança convoca.

Além disso, é importante citar que quando falamos que o conhecimento corporal é a principal especificidade da Dança, referimo-nos ao corpo em movimento, ponderando que não existe corpo, isto é, uma pessoa, completamente ausente do mover. Ainda que estejamos aparentemente “parados/as” nossos órgãos se movem, o sangue corre em nossas veias, as sinapses cerebrais não cessam, o coração não para de bater. Nossa vida depende do movimento corporal, portanto, a ênfase dada na produção de conhecimento pelo corpo trata, necessariamente, do mover desse. Por outro lado, dançar não significa necessariamente estar em constante “movimento”, essa questão já vem sendo bastante discutida por diversos autores desde os anos 1990 – dentre os quais se destaca o livro *Exhausted Dance*, de André Lepecki.

Se o movimento é parte inseparável do corpo porque constitui suas próprias características, ele não é presente somente na produção de conhecimento em Dança, mas ao contrário, em todo e qualquer conhecimento porque só conhecemos através de quem nós somos, através da existência corporal, do corpo-sujeito.

Desse modo, a consideração do movimento não é nova nas pesquisas em aprendizagem, como nos lembra Amanda Pinto (2018) ao mencionar os estudos de Piaget, Wallon e Gardner que, embora não abordem explicitamente a produção do saber em Arte, preocupam-se em desvendar as potencialidades do movimento para o desenvolvimento humano, especialmente o infantil. A título de exemplo, cito a defesa de Gardner pela existência de diferentes tipos de inteligência para além daqueles medidos nos testes de QI, incluindo a inteligência corporal-cinestésica, que é a “capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida” (GARDNER, 2015, p. 15 *apud* PINTO, 2018, p. 27). Para o autor, a composição da inteligência corporal-cinestésica é o resultado de interações complexas, entre o sistema sensório-motor e as sinapses neurais, que especializam o movimento corporal como resposta dessa interação.

No campo da neurociência, Pinto (2022, 2021, 2019, 2018) destaca o trabalho de Berthoz que analisa o movimento como o sexto sentido humano – além da audição, visão, tato, olfato e

paladar – que passa pela “propriocepção muscular e pelo sistema vestibular, os quais atuam no nível da inconsciência e, por isso, não são percebidos da mesma maneira que os outros cinco sentidos” (PINTO, 2021, p. 140). Nessa perspectiva, a autora vai além e considera o movimento como o primeiro sentido do corpo, pois é ele que realiza a percepção das informações utilizadas na produção do conhecimento, atuando, assim, no processo de aprendizagem (PINTO, 2019, 2021).

A atuação do movimento na aprendizagem não ocorre exclusivamente no espaço escolar, mas em qualquer situação em que nos deparemos com um problema a ser resolvido pelo corpo. Na verdade, o sistema sensório-motor está absolutamente implicado com os processos cognitivos, por isso corpamente são indissociáveis, tal como veremos na seção seguinte. Toda operação cognitiva é corpo, é movimento. Sobre isso, Pinto (2022, p. 101) exemplifica a contribuição do movimento no desenvolvimento de uma habilidade rotineira, subir escadas:

Ao precisar/querer subir uma escada [...] o indivíduo não irá calcular os centímetros da altura ou o espaço para o pé de cada degrau. O corpo perceberá tudo isso com o sentido do movimento, que lhe “avisará” se é ou não possível subir aquelas escadas, e quanto esforço será necessário para fazê-lo. A escada, portanto, será percebida pelo indivíduo na capacidade que ele tem de transpô-la.

Assim como na ação de subir escadas, todas as atividades cotidianas envolvem o sentido do movimento como elemento essencial para a produção de conhecimento e a tomada de atitudes pelo corpo. O movimento é sentido de ação do corpo que dialoga com a racionalidade e os diferentes sistemas para formular a resposta – também em movimento – mais adequada à determinada situação. Alguns exemplos de situações em que o movimento é o sentido de ação do corpo são: Ao percebermos a distância e o tempo que um automóvel está de nós permitindo ou não que atravessemos uma rua; ao andarmos de bicicleta; ao tropeçarmos em algo e recuperarmos o equilíbrio antes de atingir o solo. A teoria corpomídia (KATZ; GREINER, 2005) sintetiza essas questões e vai além disso, sendo mais detalhada na próxima seção.

Se conhecemos com o corpo independente da natureza desse conhecimento, e o movimento é característica vital daquele, como já mencionado, no âmbito escolar o mover - que está presente em toda e qualquer experiência de vida - também é evidente nas aulas de português, matemática, geografia, e demais disciplinas. O/a estudante que aprende precisa do movimento para produzir sentidos àquele conhecimento, para conectá-lo com sua própria realidade.

As movimentações na carteira escolar, as pequenas pausas, a variação na atenção que não é fixa, mas flutuante, são alguns dos momentos em que podemos perceber a presença do

movimento nessas disciplinas nas quais o corpo está, aparentemente, “parado”. Quando realizamos experimentos em ciências, por exemplo, e ocupamos laboratórios, lidando com outros tipos de materiais que fogem ao comum da sala de aula, também ali o movimento está presente e impulsiona a elaboração cognitiva do sujeito.

Assim, é importante afirmar que essa dimensão do movimento – esteja ele na esfera do macro movimento ou refira-se a uma elaboração mais interna – faz parte da cognição humana, distanciando-se da dicotomia entre corpo e mente.

Cientes que a constituição do conhecimento, em qualquer área, ocorre no próprio corpo-sujeito, poderíamos nos perguntar: qual a especificidade da área de conhecimento Dança para com a elaboração de saberes? É de responsabilidade da Dança não só a experiência com a produção de saberes no corpo, mas o estudo do próprio corpo, ofertando espaço para que as subjetividades, a criatividade, e a percepção do mundo aconteçam através do movimento artístico.

Em 2022, primeiro ano de minha atuação como docente de Dança no COLUN, a experiência com essa área se deu no espaço regular da sala de aula com o 9º e 3º ano dos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, mas também em momentos mais amplos de participação das turmas em eventos e apresentações de forma extracurricular e não obrigatória. Dado o contexto árduo que culminou na conquista da vaga de Dança na escola, como citado anteriormente, havia a expectativa dos/as professores/as de Arte, segundo relato da professora Eliza, de que o/a docente de Dança se fizesse bastante presente na escola e na gestão para além das aulas regulares, desenvolvendo atividades, projetos e agregando à instituição com uma atuação intensa de maneira a corroborar a conduta que os/as docentes do componente já praticavam no COLUN. Essa foi uma das razões para a atuação expressiva da Dança no COLUN naquele ano.

Alguns dos momentos mais significativos de atuação foram: o Dia Internacional da Dança, o aniversário de 54 anos da escola, o arraial junino, o *halloween*, e durante a copa do mundo. Nessas ocasiões houve uma relação íntima entre as festividades e as apresentações artísticas o que considero como uma oportunidade de estímulo das diferentes habilidades e experiências em Dança na relação entre os/as estudantes participantes e entre eles/as e as outras pessoas pertencentes à comunidade escolar.

Assim, ocorreram apresentações de diferentes turmas, elaboradas especificamente para esses eventos ou adaptadas a eles a partir de produções feitas nas aulas regulares. Com a Dança ganhando volume na escola através do diálogo entre a aparição da área nessas festividades e nas aulas regulares, observo que o primeiro elemento que é exposto à comunidade escolar é o

corpo, é o sujeito que produz o conhecimento em Dança, e isso é um reflexo da especificidade dessa área.

Ao incitar o protagonismo da própria pessoa na elaboração de saberes, através do estudo dos movimentos que articulam arte e corpo, a Dança realça a presença, atuação e potência do corpo, seja nas dinâmicas em sala, seja nos momentos de exposição ao público, e isso é o que diferencia a abordagem dessa Arte da abordagem de outras disciplinas escolares, inclusive entre as áreas artísticas.

É sabido que antes do ingresso da Dança na escola já havia um trabalho artístico significativo em desenvolvimento, tratando sobre as questões estéticas, a sensibilidade artística e as diferentes formas de percepção do mundo por meio das outras Artes. Entretanto, é preciso ressaltar novamente que a área que desenvolve esses aspectos a partir do protagonismo do corpo em movimento é a Dança, fato que torna sua presença imprescindível na matriz curricular das escolas de Educação Básica.

Isto posto, é preciso reconhecer que o conhecimento em Dança se distancia da estrutura de saber esperada pela tradição escolar, que geralmente considera como conhecimento aquilo que é escrito no quadro, copiado no caderno, medido nas provas escritas e/ou de múltipla-escolha e desenvolvido de forma centrada no professor/a que explica oralmente para o/a aluno/a “imóvel” em sua carteira.

Se o saber em Dança é produzido pelo corpo em movimento, esse saber é processual, porque precisa de diferentes modos e oportunidades de experimentação para desenvolver outras percepções sobre si, o que foge à estrutura de um tempo determinado para cada aula. Esse saber também é singular e dinâmico. Singular, porque cada pessoa é um corpo e, portanto, irá desenvolver uma forma de compreensão de si e do mundo, que não será igual a de seus colegas. Dinâmico, porque nós mudamos ao longo do tempo, logo, se o corpo se altera, o conhecimento produzido por ele também se atualiza, inventando novos caminhos de movimento.

Um exemplo que ilustra bem o desenvolvimento dessa natureza particular de conhecimento, desenvolvida pela Dança, foi a participação de um grupo de estudantes do 9º ano na 16ª Semana Maranhense de Dança¹⁰⁶. Na ocasião, os/as discentes apresentaram, na

¹⁰⁶ A Semana Maranhense de Dança (SMD) é um evento tradicional que ocorre anualmente em São Luís, geralmente no mês de novembro. Em sua 16ª edição desenvolveu o tema “Brasilidades Maranhenses”, propondo atividades como mesas redondas, oficinas, apresentações competitivas e não competitivas em diferentes espaços culturais da cidade, com destaque para o Teatro Arthur Azevedo, no qual aconteceram a maior parte das apresentações. O evento é uma realização da Gestus Produções Culturais e da Secretaria de Estado da Cultura (SECMA), por meio do Teatro Arthur Azevedo (TAA), com patrocínio da Equatorial Energia por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura.

mostra não competitiva, a coreografia “A noiva cadáver” – inspirada no filme de mesmo nome - que já havíamos preparado para o *halloween* da escola.

No início do processo de ensaios os/as estudantes pareciam estar pouco confortáveis com os movimentos, até nos momentos em que não havia “erros” na execução coreográfica. Era perceptível uma ausência de confiança em sua própria potência corporal para a atuação naquela coreografia. Com o decorrer dos ensaios e a proximidade com a apresentação, a execução foi sendo aprimorada, entretanto, na minha concepção, o aprimoramento primeiro não foi da sequência de movimentos, mas sim dos próprios corpos.

Entender o corpo que constrói um conhecimento significa pensar este corpo fazendo o conhecimento. O saber corporal faz-se a partir da percepção que o corpo tem do mundo à sua volta. É um saber sensório-motor, só se aprende fazendo. Nesse processo, não existem conclusões, respostas fechadas. Existem possibilidades que a todo o momento são refeitas (CAZÉ, 2007, p. 28).

Aquela prática de aprender fazendo, de experimentação diária do percurso coreográfico, instigou, processualmente, os estudantes a perceberem as possibilidades ofertadas pelos movimentos, refazendo suas relações com o espaço, com os/as colegas, com a música, com os sistemas do corpo, de uma forma distinta do habitual, de modo que a produção desses saberes alterou o corpo e esse, por sua vez, retroalimentou a execução coreográfica, aprimorando-a.

No dia da apresentação, todo o processo de marcação de palco, caracterização, ocupação dos camarins, atuou na constituição de novas sensações e, por conseguinte, na apresentação final, que explicitou o empoderamento desenvolvido pelos/as discentes nessa experiência, reverberando as reflexões sobre essa vivência - a posteriori da apresentação – nos diálogos da comunidade escolar nas salas de aula, nos corredores, nos momentos de encontro. Para além do aprofundamento mais direto na própria lida dos corpos-sujeitos com a coreografia, questões sobre autoconfiança e relações interpessoais foram alguns, dentre tantos elementos, transversalizados nessa vivência dos/as discentes, afinal, o corpo é mesmo essa rede de relações!

Dado o trabalho de corpo evidenciado pela Dança, é interessante notar que esse protagonismo reverbera, inclusive, naquelas pessoas que não estão participando diretamente das vivências da área, mas que começam a refletir sobre seu próprio ser corpo. O professor Micael aponta a alteração da dimensão corporal que a presença da Dança propõe à escola, instigando todas as pessoas pertencentes à comunidade escolar – professores/as, estudantes, servidores/as, familiares – a refletirem sobre como o corpo está colocado na cena da escolar, o que suscita a consciência de nossa própria existência (SANTOS, M., 2023).

Já a professora Eliza enfatiza a elaboração de uma nova mentalidade sobre a Dança por parte dos/as docentes de diferentes componentes, o que fomenta uma percepção respeitosa para com a área (ROCHA, 2023). Tal percepção é percebida quando a comunidade escolar valoriza a potência do trabalho da Dança, reconhecendo que as práticas, apresentações e experiências propostas ultrapassam a exclusiva execução mecânica do movimento porque a articulam com a elaboração de ideias, com o contexto dos/as estudantes, com o autoconhecimento, com o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades em um processo de experimentação, debate, análise, criação.

Por todo o exposto, julgo como indispensável que a Dança seja desenvolvida a partir de um entendimento amplo das possibilidades da área em instituições de Educação Básica, especialmente no Colégio Universitário. No COLUN, é a vivência dessa área artística, a partir de suas próprias premissas, que provoca a reflexão sobre como ela deve dispor-se na matriz curricular da escola enfatizando o corpo e suas relações interdisciplinares na Arte. A relação entre a vivência da Dança e as provocações curriculares que ela suscita é um dos efeitos positivos que o reconhecimento das especificidades da área pode ofertar à Educação Básica no que diz respeito à formulação de questões sobre o aprimoramento de seu próprio fazer.

Retomando a hipótese de pesquisa apresentada anteriormente, avalio que a Dança só suscita o protagonismo do corpo, estimulando a formação humana e cidadã na Educação Básica, se ela for abordada como área de conhecimento, fato que implica, necessariamente, na compreensão integrada de corpo-sujeito. Tratá-la como área quer dizer considerar, inclusive na elaboração curricular, os elementos que compõem esse sistema de saberes, conforme exposto nesta seção, o que justifica as premissas da área serem um desdobramento importante do problema de pesquisa.

Em continuação ao aprofundamento da hipótese, acredita-se que alguns preceitos fundamentais de corpo, que corroboram ao entendimento de corpo-sujeito precisam ser desenvolvidos em uma abordagem crítica de Dança no currículo da escola, por isso, discutiremos a seguir sobre alguns deles, relacionando-os com a noção de protagonismo no contexto da área de conhecimento.

5.2 O CORPO SOB PERSPECTIVA INTEGRADA

Considerando a investigação sobre a contribuição da Dança à matriz curricular do componente Arte para o Ensino Fundamental, que rege o desenvolvimento desta tese, é fundamental que ela seja reconhecida, no currículo, como uma área de conhecimento autônoma e específica, como vimos anteriormente.

O reconhecimento da Dança enquanto área, por sua vez, convoca o entendimento de corpo-sujeito (RANGEL, 2014, 2015) que nos lembra da complexidade do conhecimento produzido no e pelo corpo, o que supera as fronteiras do senso comum sobre a relação entre Dança e escola, marcada muitas vezes por contextos festivos e de entretenimento.

Nessa direção, é fundamental que essa compreensão de corpo-sujeito esteja inserida na estrutura curricular do componente, o qual deve adotar conteúdos, metodologias, objetivos e formas de organização que estructurem possibilidades para a evidência desse corpo-sujeito, isto é, corroborando para o protagonismo do corpo tão importante à área.

No intuito de investigar esses modos de organização curricular em diálogo com o protagonismo do corpo-sujeito, faz-se necessário analisar os aspectos que compõem esse último, bem como os reflexos deste para o contexto educacional do COLUN, e é sobre isso que trataremos nesta seção.

Se nossa existência é biofísica e psicossociocultural, tal como evidenciado por Rangel e Aquino (2018), podemos dizer que nós somos o corpo e não que possuímos um. Essa mudança de perspectiva se apoia na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999). O autor se afasta da ideia de corpo-objeto e aproxima-se do corpo-sujeito, de modo que “há um imbricamento entre corpo e a consciência tornando o sujeito algo uno: corpo e mente” (SOUZA; SOUZA, 2017, p. 52).

Essa unicidade aponta necessariamente para um rompimento com o dualismo cartesiano¹⁰⁷ que hierarquiza a mente em detrimento do corpo e conduz-nos a outros dualismos entre teoria e prática, científico e artístico, físico e cognitivo, pensamento e movimento. Desse modo, a adoção da noção de corpo-sujeito na Dança a partir dessa ótica já aponta para tal inseparabilidade, o que colabora para a valorização das especificidades dos saberes da área, enfatizando a presença da cognição no movimento artístico.

¹⁰⁷ O termo refere-se à contribuição do filósofo, físico e matemático René Descartes (1596-1650) para com o mundo moderno. Descartes defendia a existência de dois tipos de substâncias: a matéria comum, ou seja, o elemento que existe e ocupa um espaço físico, e a substância que compõe a razão do ser humano e permite a elaboração do pensamento, sendo constituída de natureza distinta da primeira (CHURCHLAND, 2004). Embora reconhecida pela contribuição de Descartes, segundo Berté e Martins (2016, p. 309): “a imagem dualista arquitetada pelo filósofo Platão, na Grécia antiga, e cristianizada por Santo Agostinho na idade média”, é, talvez, a que mais se assentou nas estruturas, instituições, organizações e costumes ocidentais”.

A aproximação das premissas fenomenológicas à Dança é justificada pelo caráter experiencial que essa Arte apresenta (NASCIMENTO, 2020), isto é, considerar que a ação do corpo em experiência com o movimento é o principal modo de conhecer dessa área enfatiza o caráter fenomenal, portanto singular, específico e dinâmico desse fazer, o que comprova tal aproximação.

Alguns(mas) pesquisadores da Dança, na reflexão sobre a inseparabilidade corporal presente na filosofia de Merleau-Ponty, elaboram termos como eu-corpo (SALES, 2020) compreendendo-o como lugar de múltiplos atravessamentos (BARRETO, 2020) e exemplificando a proximidade entre a fenomenologia e a área de conhecimento Dança.

Ainda sobre essa inseparabilidade, Merleau-Ponty utiliza o termo “corpo-próprio” (1999) para evidenciar a consciência de que nós somos nossa própria matéria humana, o que traz alguns aprofundamentos ao tema. Um deles é a intencionalidade do corpo. Se nossa função mental está imbricada no corpo, então ele possui intenção, isto é, desenvolve a “consciência das coisas porque a nossa consciência é corpórea” (XAVIER, 2013, p. 2).

Outro aspecto importante é a dependência que os saberes têm sobre a existência corporal, porque se meu corpo é imbricado de cognição e desenvolve sua intenção, ele não é o objeto das diferentes áreas de conhecimento, mas sim as constrói a partir de sua própria experiência (MERLEAU-PONTY, 1999).

Então, pode-se dizer que o mundo em que vivemos é fruto de nossa vivência para com ele, não é algo estanque e predado, pois:

somos corpo no mundo e somos no mundo enquanto corpo. A relação entre consciência e mundo é mediada pelo corpo, cabe unir essas duas noções, subjetividade e corporeidade, para compreender o olhar de uma fenomenologia que preza pela experiência do sujeito (XAVIER, 2013, p. 5).

A relação entre corpo e mente posta em pauta no corpo-sujeito de Merleau-Ponty aponta para a corporificação do conhecimento e da experiência, os quais, por sua vez, constituem a subjetividade e a corporeidade, também encarnadas. Desse modo, na perspectiva desta pesquisa, a potência de intervenção social e de produção de conhecimento do corpo-sujeito apontada por Rangel e Aquino (2018), é um reflexo da sua consciência de ser uno, matéria e intelectualidade, simultânea e inseparavelmente.

Ainda em relação à não dualidade entre corpo e mente, constituinte do corpo-sujeito, é importante mencionar as noções de corponectividade e corpomídia que corroboram essa compreensão. Corponectividade é o termo grafado pela pesquisadora Lenira Rengel (2007) na

tradução da expressão *embodied*. Segundo a autora, a corponectividade é um termo que elucida o estado de trânsito entre corpo e mente característico da existência humana, considerando que não é necessária nenhuma ação de “integração” dessas duas instâncias porque elas já são integradas. George Lakoff e Mark Johnson (1999) já apontavam a existência dos domínios sensório-motor e abstrato entrecruzados no ser humano, contribuindo para a elaboração do termo corponectividade. Entretanto, Rengel (2015, p. 117-118) nos alerta:

O cruzamento é bem maior do que dois domínios: em sensório cabem os denominados cinco sentidos, a combinação entre eles, o sistema vestibular, o sentido cinestésico, os receptores da pele, a propriocepção, entre outros. Em motor cabem, também, o sentido cinestésico, os sistemas que fazem parte do sistema nervoso e autônomo, junto aos sistemas que aprendemos a controlar, como o controle do esfíncter [...]. Em julgamentos abstratos cabem tipos de inferências, deduções, induções [...], raciocínio, pensamento, ideia, [...] inconsciente [...]. Mas ainda essa divisão entre sensório e motor é ilusória. Será que é possível sentir sem mexer? Mexer sem sentir?

Nessa perspectiva, as ações do corpo são sempre atividades articuladas entre diferentes domínios e a Dança, provocando o movimento intencional no fazer artístico, incita a elaboração de diferentes combinações de conexões, oportunizando a compreensão de seus conteúdos, metodologias e objetivos em diálogo com outros modos de saber presentes no mundo.

Pode-se dizer que o corpo-sujeito é sempre corponectivo, independente da natureza da ação desenvolvida, entretanto, é na Dança que incentivamos a consciência da corponectividade por meio da experiência com o movimento. Essa consciência pode ser incitada pela percepção do funcionamento do procedimento metafórico do corpo. Rengel (2015) nos diz que o procedimento metafórico é o transporte entre o sensório-motor e o abstrato na compreensão de determinada informação, pois, se somos corponectivos, nosso entendimento sobre o mundo se dará a partir desse “mecanismo cognitivo do corpo” (RENGEL, 2009, p. 41).

Quando dizemos que “pegamos uma ideia”, por exemplo, é como se realmente estivéssemos pegando-a com o toque, com as sensações que essa ação oferece (RENGEL, 2015). A metáfora de “pegar” não é apenas linguística, pois as metáforas funcionam como gatilhos para a relação entre os domínios corporais a fim de que compreendamos determinada ideia. Desse modo, os conceitos são feitos com o corpo (RENGEL, 2015) porque precisamos dele para saber o que significa “pegar”. Só entendemos do que se trata pela experiência prévia de pegar coisas.

Segundo Rengel (2007) o procedimento metafórico é o acontecimento que comprova a existência da corponectividade e amplia o estudo sobre as metáforas linguísticas de Lakoff e Johnson, analisando como elas atuam na elaboração da cognição humana. No contexto desta

tese é fundamental que compreendamos o corpo-sujeito também como corponectivo, portanto como pessoa que elabora diferentes procedimentos metafóricos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a nós, professores/as de Dança, propormos ignições interessantes, críticas e criativas da corponectividade através da utilização de metáforas.

Nesse sentido, sabendo que o:

procedimento metafórico não é um ornamento da linguagem verbal, mas sim um aparato cognitivo independente da nossa escolha, não podemos nos eximir – professores de arte, estudantes, artistas – da responsabilidade para com as metáforas que colocamos no mundo. Elas não são inevitáveis, como é o procedimento metafórico do corpo, e podem implicar em mascaramentos e desentendimentos dos sistemas corponectivos (RENGEL, 2015, p. 120).

Assim, a responsabilidade de professores/as de Dança na Educação Básica para com o procedimento metafórico, passa pela necessidade de se ofertar analogias corpo/palavra que conduzam ao entendimento corporificado do conhecimento, não compactuando com os dualismos marcadamente presentes no senso comum. Ao reforçarmos que quem dança não pensa, ou que o/a estudante precisa mexer o corpo e não a mente, estamos colaborando para a elaboração de julgamentos que desvalorizam a própria área de conhecimento Dança pela desconsideração da atuação cognitiva no mover artístico.

A utilização de analogias linguísticas que compactuam com a integração corpomente contribui, tal como o conceito de corpo-sujeito, com o rompimento de dualismos para além daquele entre o físico e o cognitivo, atuando na aproximação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, aspecto importante no desenvolvimento do conhecimento em Dança na escola.

Anteriormente mencionamos que esse conhecimento é processual, dinâmico, particular, e a ideia de corponectividade colabora com a compreensão da natureza do conhecimento dessa área, uma vez que enfatiza a complexidade existente nas diferentes conexões corpomente bem como valoriza a importância das sensações, do cinestésico, da experiência motora na formulação de pensamentos.

Considerar o corpo-sujeito como corponectivo em uma elaboração curricular é, sobretudo, respeitar a natureza do conhecimento em Dança que se faz com o corpo. Os conteúdos, metodologias, experiências, produções escolares, passarão pelo campo do que é mutável, efêmero, dinâmico, porque o saber em Dança convoca o protagonismo do corpo possuidor dessas características.

Se somos constituídos/as por uma rede de conexões, um estado contínuo de trânsito, podemos compreender, através da Dança, as diferentes faces dessas conexões que constituem

o nosso ser corpo e isso é tarefa complexa, pois envolve camadas mais ou menos subjetivas de si que precisam de uma abordagem acertada para serem interpeladas criticamente.

Segundo esta pesquisa, tal abordagem em Dança no contexto escolar, que enfatize a consciência do estudante sobre as conexões cognitivas presentes em si, só é precisamente desenvolvida quando da existência de um planejamento prévio, de uma estruturação, daí a importância do estudo para a composição de uma matriz curricular, que é o que pretende esta pesquisa.

Então, a consideração à corponectividade humana precisa estar inserida na própria elaboração curricular, isto é, a abordagem da Dança no currículo escolar, em suas epistemologias, metodologias, procedimentos, objetivos, precisa favorecer o desenvolvimento de experiências que propiciem a consciência dos procedimentos metafóricos, fato que conduz o/a estudante a perceber-se como corpo-sujeito. O reconhecimento sobre o modo corponectivo de produção do conhecimento alavanca as possibilidades de intervenção social do sujeito, uma vez que ele reconhece a implicação do contexto, do ambiente, da sociedade na constituição dos saberes, portanto, tende a manejar tais implicações na problematização de questões emergentes socialmente, alcançando determinados objetivos na produção crítica do conhecimento.

Sobre a relação entre corpo e ambiente, o conceito de corpomídia traz importantes implicações ao corpo-sujeito. Segundo Katz e Greiner (2005), corpo e ambiente alteram-se mutuamente, não sendo o corpo um recipiente no qual as informações ficam estocadas, mas um organismo que se agencia com a informação:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a idéia de mídia pensada como veículo de transmissão (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

Considerar o corpo como corpomídia é negar a fixidez do corpo e, se o corpo não é imutável, seus saberes também não o são, fato que dialoga com a ideia de saber dinâmico na área de conhecimento Dança. A informação que altera o corpo é compreendida como tudo aquilo que é diferente do que já se é, tudo aquilo capaz de provocar transformação no sujeito ainda que esta não possa ser percebida a olho nu.

Sobre essa transformação, Katz utiliza o verbo *corpar* (KATZ, 2021), como sendo a ação de tornar-se corpo à qual a informação está submetida ao entrar em contato com a pessoa, de modo que todo corpo é corpomídia, pois todos os seres humanos estão sujeitos ao processo de

coimplicação entre corpo e ambiente que transforma ambos em algo diferente do que se era antes do contato em questão.

Se a relação entre o corpo-sujeito e as informações do ambiente nunca cessam, o corpo está sempre em processo de aprontamento, o que conversa com a característica processual do saber em Dança. Assim como na noção de corponectividade, a consciência do corpo como corpomídia nos convida a refletir sobre quais interações corpo/ambiente nós, professores/as de Dança, propomos aos/às estudantes na Educação Básica, especialmente através da elaboração curricular que adotamos.

Os diálogos entre corpo e ambiente propostos pela Dança na escola envolvem tudo aquilo que constitui o corpo – já que somos corponectivos/as, como sabemos – e tudo aquilo que envolve o contexto em questão, sendo o ambiente não só um espaço ocupado pelo/as estudantes, mas todas as relações, informações, sensações que o constituem. Assim, “se vamos transformando o mundo em corpo há que atentar para o e zelar pelo que vamos colocando no mundo, pelas atitudes que tomamos e pelas que não tomamos, uma vez que ambas marcam uma diferença nas transformações que estão sempre em curso” (KATZ, 2011, p. 25).

Desse modo, ponderando a análise pretendida nesta pesquisa sobre a contribuição da Dança na constituição da matriz curricular de Arte do Colégio Universitário da UFMA, é importante que a relação entre as premissas do corpo-sujeito, corponectivo e corpomídia estejam inseridas nessa organização, de modo que o currículo favoreça experiências formativas que considerem corpo, mente e ambiente como a rede inestancável de composição da pessoa atuante socialmente.

Cabe ao currículo possibilitar, pela escolha de seus elementos, a elaboração de procedimentos pedagógicos afinados a tais princípios no cotidiano da Dança na escola, por isso a indispensabilidade da reflexão acerca da especificidade da área de conhecimento em diálogo com essa compreensão de corpo.

Com as imagens e compreensões da corponectividade – que enfatiza a integralidade entre corpomente -, e corpomídia – que compreende a capacidade do corpo receber, transformar e comunicar informações -, investimos em possibilidades de (re/des) construir procedimentos pedagógicos para rearticular processos educacionais enquanto processos de construção e compartilhamento de conhecimentos. Todo processo educacional é constituído por corpos, quem articula e recria, cotidianamente, as relações de ensino-aprendizado são os corpos. Eles as (trans)formam e são essas cotransformações que (re)estabelecem, constantemente, os processos educacionais – de compartilhamentos e construções de conhecimentos (BERTÉ; MARTINS, 2016, p. 320-321).

Nesse contexto, o intuito da ênfase nas premissas do corponectivo e do corpomídia no corpo-sujeito que vivencia a área de conhecimento Dança na escola é evidenciar a potência educativa dessa Arte quando reconstrói procedimentos pedagógicos pouco afinados a essas premissas não dualistas que, muitas vezes, são praticadas inclusive na própria Dança. Elucidar essa tríade de fundamentos do corpo em uma elaboração curricular é fundamental para que essas concepções reverberem em aspectos que estão para além da Dança, mas que tocam na prática de ensino e aprendizagem de professores e estudantes.

Se, nessa perspectiva de corpo, colocamo-nos em alerta para afastar os dualismos prejudiciais à Arte e à Educação, também afastamos, consequentemente, a compreensão estritamente tecnicista da Dança. Podemos dançar *ballet* – uma Dança tradicionalmente conhecida por suas técnicas e métodos – sem desenvolver, necessariamente, uma abordagem tecnicista, do mesmo modo que podemos utilizá-la quando do estudo de Danças “menos rígidas”, como a Dança contemporânea, por exemplo.

Desse modo, é possível estudarmos técnicas específicas de Dança, especialmente na Educação Básica, por meio de princípios emancipatórios que não objetivam somente o alcance da forma do movimento, mas que se fundamentam em determinada Dança no aprimoramento formativo do próprio corpo.

Aqui, o tecnicismo refere-se à utilização restrita de modelos que “não contemplam todo o conhecimento que a dança proporciona”, (PINTO, 2011, p. 42) levando ao distanciamento do exercício da criatividade e do autoconhecimento” (PINTO, 2011, p. 45). Tal abordagem de estudo da Dança, dotada de metodologias tecnicistas, conteúdos e objetivos voltados para esta direção, corrobora o adestramento dos corpos pela ênfase somente na forma dos movimentos, sendo “uma proposta em dança unilateral que prioriza o código modelar, não dando atenção ao que o aluno dança” (PINTO, 2011, p. 43).

Acrescento a isso, que o tecnicismo nesse contexto se aproxima de premissas tradicionais de educação que rompem com a busca pela emancipação e autonomia do/a estudante, colaborando para a constituição de corpos dóceis (FOUCAULT, 1999). Segundo Foucault, um corpo dócil é um corpo submetido à força disciplinadora que objetiva “assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 1999, p. 241).

O autor observou a presença da disciplinarização dos corpos - que os manipula para torná-los útil quanto maior for sua docilidade - em instituições como a escola, a prisão, a fábrica e o hospital. Especialmente na educação, destaco que essa coerção se impõe de diferentes maneiras, como na distribuição espacial dos/as estudantes; na homogeneização dos elementos particulares

de cada corpo; no controle do tempo pela economia e otimização, transformando a escola em “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar” (FOUCAULT, 1999, p. 173).

Nesse cenário, a abordagem tecnicista da Dança compactua com tal disciplinarização, uma vez que não tem por pretensão suscitar a problematização do conhecimento, propor outras percepções da realidade ou mesmo impulsionar a intervenção social. Assim, o tecnicismo atua como uma das formas de coerção disciplinar descritas acima, que estabelecem um elo entre “uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1999, p. 165).

Por meio dessa analogia, podemos observar os desdobramentos educacionais que a adoção dos conceitos de corponectivo e corpomídia podem trazer ao estudo da Dança, propondo iniciativas reestruturantes também à educação, as quais sugerem rompimentos estruturais à escola que vão de encontro à constituição de corpos dóceis.

Assim, alguns desses desdobramentos podem ser percebidos pelas seguintes ações presentes no estudo da área: reconhecimento da temporalidade dilatada da produção de conhecimento para além dos 50 minutos destinados à cada aula; dinamização das atividades em sala tendo o/a estudante como centro do processo de aprendizagem e não o/a docente; oportunização de experiências em movimento que se aproximam da realidade singular de cada estudante.

Pode-se aferir, então, que a consideração da Dança como área de conhecimento provoca a ampliação das premissas de corpo enfatizando sua integração e sua relação com o ambiente. Essas premissas, por sua vez, retroalimentam a valorização da área porque rompem com princípios tradicionais e hegemônicos na Arte e na Educação, provocando um *looping* entre os preceitos da área e o entendimento crítico do corpo que dança.

Sob essa ótica, pode-se dizer que:

esse modo de compreender o corpo, as suas relações com o ambiente e com os outros processos de individuação, lança a dança muito além do mero entretenimento. Nesse viés, ela teria um lugar primordial para organizar cognitivamente crianças e adolescentes a partir de experimentos que a reconhecem como criadora de si e dos outros, em uma coletivização de pensamentos e sentimentos (SILVA, 2019, p. 4).

Acerca dessa organização cognitiva que a Dança pode ofertar para os/as jovens a partir da experimentação, mencionamos na seção anterior que o saber da Dança é produzido pelo corpo em movimento. Acrescento a isso, que na perspectiva do corponectivo e do corpomídia o corpo já é considerado como o gestor do conhecimento, e a Dança como uma ação cognitiva do corpo.

Nesse sentido, se o saber é produzido pelo corpo e este, por sua vez, é aprimorado pela experiência com o movimento, a Dança enquanto ação cognitiva adota, necessariamente, uma noção de “cognição corporificada, encarnada, distinta da cognição entendida como processo mental” (KASTRUP, 2015, p. 103). A cognição corporificada¹⁰⁸ dialoga com a aproximação entre pensamento e movimento já indicada anteriormente por outros/as pesquisadores, tais como Lakoff e Johnson, que defendem a presença do pensamento no movimento, distanciando-se da ideia de corpo-recipientes (KATZ; GREINER, 2005); e Alarcón, que aponta a existência de um saber do corpo-que-dança resultante da relação entre a Dança e os mecanismos de apreensão da informação (NASCIMENTO, 2020).

Pode-se dizer, então, que o saber da Dança é corporificado porque a própria cognição é corporificada, esta última que considera o conhecimento não como algo predado, mas como o resultado da experiência e interação do corpo-sujeito com o ambiente, o que concorda com as noções de corpomídia e corpomente.

Considero que a contribuição primordial da noção de cognição corporificada à Dança é que ela rompe com as premissas tradicionais de aprendizagem porque a identifica como o resultado de um agenciamento do corpo com o mundo, ou seja, não há uma adaptação do corpo a um conhecimento prévio, mas sim uma conexão com uma matéria¹⁰⁹ prévia e, vale dizer, que o saber gerado pela aprendizagem não é a própria matéria, mas sim o produto da relação entre essa última e a pessoa. Sobre essa perspectiva Kastrup (2015, p. 99, 107) aponta que “a aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo”, “o que eu aprendo só surge com o meu aprender”.

Na cognição corporificada, se para a aprendizagem acontecer não basta reproduzirmos o conhecimento, é preciso criá-lo, essa demanda corrobora as ações reestruturantes da educação que apresentamos anteriormente destacando a possibilidade de elas serem oferecidas pela vivência da Dança na escola. Desse modo, a política criacionista (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015) expressa nessa noção de aprendizagem encontra terreno fértil na prática da Dança na Educação Básica pois, se essa área evidencia o protagonismo do corpo-sujeito que produz conhecimento enquanto experiencia o movimento, ela reconhece o conhecimento como

¹⁰⁸ “A atitude representacionista é substituída pela atitude de conhecimento dependente do ambiente-contexto. Um conhecimento que se dá no acoplamento do sujeito com o mundo. A CC vem ganhando força no campo das ciências cognitivas desde a década de 1980 e enfatiza tanto o papel do ambiente-contexto no desenvolvimento dos processos cognitivos, como a importância dos sistemas perceptivo e motor. A natureza da interação entre sujeito-percebedor e o ambiente-contexto se refletirá na natureza dos processos cognitivos” (RIBEIRO, 2015, p. 47).

¹⁰⁹ Pode-se entender “matéria” como determinado elemento existente no mundo com o qual a pessoa se relaciona. Então, não há uma natureza única dessa matéria que pode ser um objeto, uma ideia, uma substância, um material, um pensamento, uma imagem, entre outras opções.

a criação de uma realidade originada da relação da pessoa com o mundo. Ou seja, o saber como o produto dinâmico da intervenção do corpo no mundo.

Isto posto, é evidente a presença da cognição na motricidade humana quando analisamos o modo de elaboração do conhecimento na ótica da cognição corporificada. Entretanto, cabe discutirmos a especificidade cognitiva do corpo quando esse se movimenta em Dança a partir dessa noção de cognição.

A consciência do imbricamento entre corpo, mente e ambiente contribui para o desenvolvimento de um tipo de inteligência no corpo-sujeito que culmina na qualidade estética (NASCIMENTO, 2020) do fazer em Dança. Tal inteligência pode ser associada ao que Boaventura Santos chama de racionalidade estético-expressiva (2011), que não se restringe a essa área artística, mas pode ser percebida nela.

Esta tese defende que a elaboração da racionalidade estético-expressiva no corpo-sujeito que vivencia a Dança é um dos fatores que comprovam a natureza corporificada da cognição e a singularidade do conhecimento produzido nessa Arte. No desenvolvimento desta inteligência, a qualidade estética origina-se do manejo consciente e particular da relação corpo-mente-ambiente, não sendo suficiente apenas a ciência acerca da existência dessa relação. É preciso manejá-la na vivência artística e, quanto mais experimentamos essa ação, mais aprimoramos a qualidade estética de nossas experiências bem como desenvolvemos nossa racionalidade estético-expressiva.

Cabe, então, a análise dos caminhos possíveis para gerir esta relação e é aí que a racionalidade estético-expressiva se desenvolve. O estudo da qualidade estética resultante da atuação dessa racionalidade não trata de tentar elaborar um juízo de valor sobre determinado fazer em Dança, mas verificar a relação entre o que é produzido pelo corpo – qualidade estética - e a trama que compõe o sujeito – corpo-mente-ambiente.

Segundo Boaventura Santos (2011) a racionalidade estético-expressiva é composta pelas noções de prazer, autoria e artefactualidade. Esta última refere-se ao caráter artístico do conhecimento que, de acordo com esta investigação, pode-se associar à qualidade estética deste gerada pela intenção de quem vivencia o movimento. A autoria trata de “devolver aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos” (OLIVEIRA, 2012, p. 7), de enfatizar que o sujeito é o/a próprio/a autor/a da produção de conhecimento. O prazer, por sua vez, atenta para a importância do regozijo como critério legítimo “das práticas que buscam levar prazer ao *ensinaraprender* dos alunos, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos e sem sabor dos textos oficiais” (OLIVEIRA, 2012, p. 7).

Desse modo, a racionalidade estético-expressiva apresenta-se como um tipo de inteligência que conecta o prazer do conhecimento com seu caráter artístico e com a responsabilidade de quem o produz, propondo diferentes qualidades estéticas à Dança conforme vai sendo elaborada em cada pessoa. Segundo Oliveira (2012, p. 6), essa racionalidade surge como uma crítica ao anestesiamiento (an-aesthesia) proposto pelo conhecimento ‘neutro e objetivo’.

Nesse sentido, a evidência da racionalidade estético-expressiva nas escolas, como um tipo de inteligência originada na vivência da Dança, convoca o reconhecimento de noções importantes de corpo, de área de conhecimento e de cognição, que coabitam a experiência com essa Arte. Ademais, o desenvolvimento consciente dessa inteligência culmina na colaboração com um panorama fundamental a ser considerado no processo educacional: o paradigma emergente (SANTOS, B., 2008) do conhecimento.

O paradigma emergente contrapõe-se ao paradigma dominante advindo da racionalidade que marca a ciência moderna. Este último preza pela autoridade, pela quantificação, pelo determinismo mecanicista, pela redução da complexidade do mundo em elementos apartados, e pela busca da verdade absoluta no processo do conhecer.

Tais premissas são incompatíveis com a noção de Arte e Dança proposta nesta pesquisa ao COLUN. Assim, ao considerarmos os princípios do corpo-sujeito mencionados nesta seção, nos aproximamos do paradigma emergente por este considerar as conexões não dualistas que compõem a existência de quem produz conhecimento, rompendo com dicotomias marcadamente valorizadas no paradigma anterior. Segundo Boaventura Santos (2008, p. 64):

o conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/ pessoa.

Segundo Boaventura, a crise do paradigma dominante é irreversível e traz uma reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, analisando especialmente as condições sociais, os contextos culturais que se articulam à produção de saberes e é aí que o paradigma emergente se aproxima do conhecimento desenvolvido pela experiência em Dança.

Existem quatro teses que constituem o paradigma emergente: 1 - *todo o conhecimento científico-natural é científico social*, o que rompe com os dualismos já indicados, especialmente aquele entre corpo e mente que prejudica a compreensão da natureza do saber em Dança; 2 - *todo o conhecimento é local e total*, fato que contrapõem-se à excessiva especialização dos

conhecimentos e atenta para as conexões entre eles, o que pode nos levar a investigar mais a fundo os diálogos entre as áreas artísticas; 3 - *todo conhecimento é autoconhecimento*, assumindo-se a interferência humana no próprio conhecimento que produz, o que convoca a noção de cognição corporificada, entendendo que aquele/a que produz o saber em Dança o faz em si mesmo; 4 - *todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*, salientando a importância de se dialogar com outros tipos de conhecimentos inclusive com aqueles que fazem parte de nosso cotidiano, o que pode contribuir para a aproximação da Dança dos fazeres corriqueiros dos/as estudantes.

Destarte, a evidencição da racionalidade estético-expressiva, como uma habilidade gerada pela vivência em Dança, também contribui para com a transição entre os paradigmas, sendo entendida como uma forma de inteligência mais afinada ao pensamento pós-moderno, fato que nos encaminha para a valorização do conhecimento emancipatório (SANTOS, B., 2008) que se origina no paradigma emergente.

Poderíamos, ainda, aprofundarmo-nos separadamente em como a vivência em Dança localiza-se em cada uma das teses apresentadas, todavia, o intuito de evidenciá-las no momento é enfatizar no que a relação entre a área de conhecimento Dança, o corpo-sujeito e a cognição corporificada culmina, que é no paradigma emergente do conhecimento, propondo reflexões para além do próprio corpo e da própria Dança, adentrando questões sobre a estrutura de nosso sistema educacional e sobre como nossa sociedade elabora os distintos saberes.

Ponderando a elaboração curricular para a qual esta pesquisa se debruça, é preciso enfatizar que o estudo das possibilidades de organização curricular da Dança, no componente Arte, precisa considerar o percurso citado que culmina no paradigma emergente, avaliando quais premissas de educação, currículo, conteúdos e metodologias se afinam a essa proposta e de que maneira a estrutura curricular favorece o desenvolvimento desses aspectos, não sendo suficiente apenas a consciência sobre tais premissas, mas imprescindível a oportunização de espaços de valorização, no currículo, dos elementos que dialogam com tal concepção emancipatória.

Castro (2011) nos lembram sobre a importância de os/as professores/as de Dança analisarem os paradigmas que envolvem nossa prática pois ela está, fatalmente, relacionada com uma concepção de mundo e, acrescento que essa concepção se potencializa quando de uma elaboração curricular que surtirá efeitos para diferentes gerações de estudantes. Uma organização curricular que convoque a memorização, a cópia e repetição, um modelo ideal de corpo e a transmissão de conhecimento, certamente terá uma estrutura distinta daquela abordagem que valoriza a interatividade e a coautoria na produção dos saberes.

Finalizo esta seção acentuando que o protagonismo do corpo-sujeito estimulado pela Dança tende a incitar a formação humana e cidadã quanto mais presente no currículo estiverem as premissas da corponectividade e do corpomídia, conforme indica a hipótese desta pesquisa. Então, indago-me como essas premissas podem estar organizadas no currículo de Arte a partir dos elementos constituintes da Dança de modo a favorecer um fazer artístico consonante com o paradigma emergente.

Assim, “como promover um ambiente pedagógico, em Dança, que se aproxime do entendimento de conhecimento como ação dinâmica das interações do corpo com o mundo?” (CASTRO, 2011, p. 101). No contexto desta pesquisa, a investigação sobre esse ambiente pedagógico é compreendida como uma investigação sobre a organização curricular, fato que nos convida a avaliar de modo mais minucioso as premissas de currículo evocadas por esse fluxo entre Dança, corpo, cognição e conhecimento. A seguir, darei continuidade a essa avaliação, verificando diálogos possíveis entre as noções apresentadas e as concepções curriculares adotadas, objetivando potencializar a formação dos/as discentes do COLUN.

5.3 OS ATOS DE CURRÍCULO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ

Ponderando a investigação fundante desta pesquisa, que é averiguar caminhos possíveis para inserção da Dança na Proposta Curricular de Arte do Ensino Fundamental do COLUN/UFMA, avaliarei as principais premissas curriculares que guiam e estão contidas no estudo sobre essa inserção, almejando alcançar, tal como dito em momentos anteriores, uma compreensão participativa de currículo que ofereça espaço para o desenvolvimento dos elementos da área de conhecimento Dança associado às concepções indispensáveis da noção de corpo-sujeito.

O curso articulado das ideias sobre Dança, corpo, conhecimento e cognição que desenvolvemos e desembocam na reflexão sobre a estrutura curricular, certamente nos dão pistas sobre as características primordiais de tal elaboração porque esta deve dialogar com as primeiras. Nessa direção, entendo o currículo a partir de seu latim *currere*, que denota um caminho, um percurso, uma trajetória (PACHECO *apud* MACEDO, 2017, p. 24-25), isto é, o currículo como um:

[...] artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo.

Interessa-nos aqui enfatizar a intenção de organização do currículo, frisando a organização das demandas que compõem o processo educativo – atividades, saberes, valores, relações – e não apenas a organização dos conteúdos que orbitam esse processo. Há, então, um afastamento da concepção documentária de currículo, o que, à primeira vista, pode parecer contraditório em uma pesquisa que investiga a produção documental de uma Proposta Curricular.

Para dissipar tal contradição, é preciso destacar que compreendo a existência da Proposta Curricular, isto é, do guia elaborado, como um dos elementos que compõe o currículo. Ela não é o currículo, mas uma das faces que contribuem para a existência desse, que só existe na prática cotidiana entrelaçadora daquilo que é planejado com aquilo que é vivido, propondo alterações mútuas entre e nesses dois pontos.

A crença no currículo como um documento que impõe um único e correto “o que e como fazer” à educação, desconsiderando as múltiplas variáveis inseridas nesse processo, está, na perspectiva desta pesquisa, fadada ao fracasso. O currículo como uma trajetória, atrelado à origem desta palavra, considera todas as – ou a maior parte das – forças atuantes nos processos de ensino-aprendizagem. Não se trata de menosprezar a importância sociopolítica dos documentos orientadores de currículo e, particularmente, da Proposta Curricular elaborada no COLUN, mas de dar a ela a sua devida incumbência que é guiar, sugerir, indicar pontos de partida para o que virá a ser o currículo de fato: a vivência dialógica que entretece tal proposição e a matéria viva que constitui o currículo: os/as discentes e docentes.

A política de currículo, sob esse ponto de vista, vai muito além da estrita decisão sobre qual conhecimento deve ser ensinado, vai além da tentativa de controle e previsibilidade porque enfatiza a importância da dialogicidade entre os saberes e as pessoas, rompendo com ideais de domínio e autoridade.

Tal interpretação sobre a incumbência das políticas curriculares, adotada no estudo da Proposta Curricular de Arte do COLUN, vai na contramão do que algumas dessas políticas, especialmente as mais recentes, como a BNCC¹¹⁰, vêm apontando. Segundo Macedo (2021) é comum que documentos desse gênero, fundamentadores de currículo, adotem uma simplificação que pretende regular a prática pedagógica à adaptação para determinado modelo, reduzindo a formação, bem como a potência mediadora de professores/as, gestores/as e coordenadores/as ao tentar assegurar uma certa proteção contra a incerteza do ato de conhecer.

¹¹⁰ Na apresentação da Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental do COLUN, nas seções 6.1 e 6.2, aprofundaremos o diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as escolhas curriculares traçadas na referida elaboração.

Nesse sentido, ao ponderarmos o cerne desta pesquisa que é a investigação curricular, reconhecemos que grandes partes desses documentos curriculares pretendem estabelecer uma lógica de controle que:

[...] quer seja pela política de avaliação, pelo controle da interpretação via conhecimento ou ainda por meio de teorias curriculares prescritivas e propositivas, apoia-se no desejo de que não haja risco quanto ao sucesso dos processos educativos ou quanto à garantia de alcance da tão propalada educação de qualidade (uma expressão que tudo pretende dizer, mas que pouco consegue afirmar) (LOPES; BORGES, 2017, p. 563).

Entretanto, ainda que grande parte das investigações de currículo se dirijam a esse sentido, as variáveis estão presentes na produção curricular independentemente da nossa vontade. Destarte, ressalto que no estudo sobre a presença da Dança na Proposta Curricular de Arte do COLUN não só queremos legitimar a importância dessas variáveis como também almejamos encontrar possibilidades de viabilizar a presença desses elementos circunstanciais na própria proposta, incentivando-os a chacoalharem o currículo de maneira intencional em virtude da existência de um espaço determinado para tais variantes nessa elaboração, um espaço para a vivência de incertezas, de oscilações.

Desse modo, sendo o currículo a relação entre a Proposta Curricular e as pessoas inseridas na vivência desta elaboração – especialmente professores/as e estudantes:

o fato é que professores e educadores em geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo, cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e seus processos de interpretação e veiculação, daí sua inerente complexidade. Há uma costura, uma forma de tecer a formação cuja compreensão não é possibilitada por um documento apenas, por mais que os documentos educacionais, não só a proposta curricular, digam muito sobre o currículo, sua concepção e prática (MACEDO, 2017, p. 26).

Isto posto, não se pode confundir o currículo com a própria formação. A formação é aquilo que o currículo apronta, é o fruto das distintas experimentações curriculares, destacando o encadeamento entre essas bem como os efeitos que elas produzem em cada ser humano. Aqui menciono a formação enquanto formação escolar, ciente de que aquela não se restringe a essa, dado que a formação – intencional ou não intencional - é um processo que ocorre em distintos contextos da vida humana e, especialmente no âmbito da escola, ela requer a mediação docente e curricular para acontecer. Posteriormente aprofundaremos as aproximações entre currículo e formação. Por hora, cabe diferenciá-los e focar, primeiramente, nas características do currículo.

Se o currículo se efetiva na vivência da Proposta Curricular, como indicamos, ele é mutável, portanto, dinâmico, concordando com a presença das variáveis curriculantes - pessoas, espaços, recursos, tempo- que interferem na materialização do currículo. Essa concepção dialoga com a noção de corpo-sujeito, desenvolvida na seção anterior, quando permite que as variantes que o constituem também estejam presentes no currículo, afinal, se o corpo é compreendido como o resultado provisório do diálogo entre os sistemas, a cognição encarnada e o seu contexto, o currículo também deve ponderar tal dinamicidade, já que elucidamos o corpo, a pessoa, como um ator/autor curricular¹¹¹ (MACEDO, 2013).

Contribuindo para a construção dessa compreensão dinâmica de currículo, tal como o corpo-sujeito, é importante mencionar a ideia de atos de currículo, como o “conjunto de ações que, cotidiana e interativamente, instituem o currículo em todas as suas formas de organização e implementação” (MACEDO, 2017, p. 84). Ou seja, os atos de currículo são as diferentes realizações promovidas pelos atores/autores que estão envoltos na produção curricular, sendo essas atividades que, de fato, materializam a própria existência do currículo.

Vale dizer que a utilização do termo “ato” por Macedo não resume a palavra apenas à ação, mas também envolve a noção de atividade que, por sua vez, inclui a criação (2017). Essa dimensão do ato enquanto criação é bastante favorável a uma elaboração curricular em Dança no contexto artístico, porque considera a criação – tão praticada na Dança, sob diferentes perspectivas – como uma característica possível aos atos que, realizados pelas pessoas, são parte do currículo.

Analisar a criação como um ato de currículo nos possibilita entender que as criações de movimentos, ideias, conexões surgidas na vivência da Proposta Curricular podem sugerir recriações à própria Proposta. Minha intenção como docente de Dança e colaboradora para com essa elaboração é investigar um modo de inserção da Dança nessa estrutura que permita essas recriações, que as considere como parte do próprio documento, por isso é importante considerarmos a relevância dos atos de currículo nesse processo.

Assim, os atos são a maneira pela qual a dinamicidade das pessoas, dos corpos-sujeitos, integra e altera o currículo, propondo a estes sentidos e significados nem sempre explícitos ou previsíveis, mas que certamente o realimentam (MACEDO, 2017). Acrescento, a essa ideia de

¹¹¹ “A perspectiva aqui projetada concebe como atores/autores curriculares todos aqueles implicados [...] na experiência formativa, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais” (MACEDO, 2014a, p. 108), não considerando esses “como meros atendentes de demandas educacionais, nem como aplicadores ou receptáculos de modelos e padrões pedagógicos” (MACEDO, 2014a, p. 108). Utilizamos o termo somente no masculino genérico pois é como Macedo elabora o conceito, não apresentando-o no feminino “atriz” ou “autora”.

retroalimentação que Macedo propõe entre o currículo e seus atos, uma relação de problematização entre estes últimos e a própria Proposta Curricular de Arte do COLUN, pois, se os atos alteram o currículo porque fazem parte dele, eles problematizam, por conseguinte, a própria concepção educacional, metodológica e epistemológica que compõe a estrutura – a Proposta Curricular - que guia tal vivência.

Analisar os atos de currículo como parte fundante deste é reconhecer o caráter processualista da elaboração curricular, avaliando que “os cenários curriculares possam funcionar como *agoras curriculantes*” (MACEDO, 2013, p. 429) influenciados pelas implicações éticas e políticas – além de criativas e criacionistas – dos atores/autores curriculares.

É importante mencionar que, nesses *agoras curriculantes* nos quais o ato se faz presente, esse ato só é significativo se ele for composto pela experiência¹¹² enquanto aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece (LARROSA, 2020). Então, na perspectiva dessa pesquisa, determinada ação ou atividade de experimentação da Proposta Curricular só é significativa quando ela é articulada à vivência da experiência, ou seja, quando ela gera determinado sentido em contato com o sujeito, quando gera determinado saber que trata do:

modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece. [...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...]. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2020, p. 32).

Nessa lógica, a experiência diz respeito à determinada vivência – um ato de currículo - significativa que gera um saber. Só há experiência se existir um saber oriundo da vivência. Esse saber é fruto da relação entre a ação e quem a vive, de modo que quanto mais sentido aquela atividade tem para o/a estudante, quanto mais experiência há naquela realização, mais significativo é o ato de currículo.

Então, ciente de que um ato de currículo significativo deve abranger a realização de uma experiência, é preciso examinar, na elaboração da Proposta Curricular, como os conhecimentos propostos podem tornar-se significativos aos/as estudantes, como eles podem ser germinadores de experiências, e não apenas uma coleção de informações efêmeras que nada significam.

Avalio que uma experiência em contexto de vivência curricular é um ato de currículo, é uma “fonte inesgotável de sentido que possui um movimento que só é compreendido em ‘pelo

¹¹² Larrosa (2020) diferencia a experiência do experimento, sendo este último genérico e previsível por não considerar as variáveis humanas características da experiência.

voo” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1561), sendo o pleno voo o próprio ato de currículo. Ou seja, a experiência precisa do ato, precisa de uma determinada realização para acontecer.

Todavia, nem todo ato é uma experiência, já que para tornar-se uma é preciso haver a elaboração de um saber, de um sentido sobre aquela ação por quem vivencia o ato. Desse modo, há na experiência uma vinculação entre o corpo-sujeito e o saber, assim como há, no currículo, a partir de seus atos, uma vinculação entre a Proposta Curricular e a(s) pessoas(s) que a efetivam.

Pode-se dizer que a noção de experiência como constituinte de um ato de currículo que se pretende significativo corrobora o fluxo articulado das ideias de Dança, corpo, conhecimento e cognição desenvolvido anteriormente, pois subordina a experiência ao protagonismo do corpo. Já que é a pessoa quem produz o saber, o caráter irrepetível e singular (LARROSA, 2020) da experiência é uma característica também encontrada nos saberes advindos da área de conhecimento Dança porque esses são elaborados pelo corpo-sujeito.

Evidenciando a associação entre corpo e experiência, Macedo, Nascimento e Guerra (2014, p. 1561) nos dizem que a experiência “institui uma memória incorporada [...] o corpo cria e ao mesmo tempo é habitado pela experiência”. Já Larrosa (2020, p. 25) considera o corpo como “um território de passagem [...] um espaço onde têm lugar os acontecimentos”. Ambas as afirmações demonstram a relevância da atuação humana na elaboração da experiência, o que altera o ato de currículo e a própria Proposta Curricular, dado que a intenção aqui é, como dissemos, buscar espaços de viabilização, já na construção desse guia curricular, para as alterações curriculares advindas da experiência nos diferentes atos.

Importa dizer que a articulação entre os atos de currículo e a experiência como premissas curriculares fundantes da concepção adotada na Proposta Curricular nos convoca a analisar o currículo de Arte do COLUN como um currículo *implicado*. Tal caracterização de currículo advém da concepção de etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012; MACEDO; SÁ, 2018) e de pesquisa implicada (RANGEL *et al.*, 2021)

Segundo Macedo, a etnopesquisa implicada “está imersa no senso de responsabilidade social e política e na idéia de pesquisa posicionada” (MACEDO, 2012, p. 180). Já a noção de pesquisa implicada apresenta-se como “possibilidade de alargamento epistêmico e metodológico à tradicional noção de pesquisa aplicada” (RANGEL *et al.*, 2021, p. 676). Portanto, ambos os termos ressaltam o compromisso sociopolítico da implicação que, analisada sob o viés curricular, salienta a pretendida contribuição da Proposta Curricular de Arte para o

desenvolvimento do tecido social, elaborando respostas complexas a demandas coletivas (RANGEL *et al.*, 2021).

Nesse cenário, o currículo implicado dialoga com a noção de corpo-sujeito dada a consciência política presente em ambos os termos, assim como dialoga com as noções de atos de currículo e de experiência pela evidenciação da participação coletiva na vivência curricular, esta que ocorre pelas ações dos agentes curriculares em experiências de aprendizagem. O intuito é que a PC colabore para a vivência de um currículo implicado, elucidando “*vínculo, pertencimento e afirmação* como mobilizadores de *modos de criação de saberes* e atores como sujeitos coletivos criadores [...]” (MACEDO; SÁ, 2018, p. 332).

Posta a articulação entre os conceitos supracitados, destaca-se que se a experiência depende da atuação do corpo-sujeito, é fato que não se pode didatizar, programar ou produzir a experiência. “A única coisa que se pode ser feita é garantir que certas condições de possibilidade sejam atendidas” (LARROSA, 2006, p. 99, tradução nossa)¹¹³. Sobre essas condições de possibilidades, é na elaboração da Proposta Curricular que devemos examinar o(s) caminho(s) adequado(s) para a fomentação da experiência, fato que justifica a importância para com ela desde as etapas iniciais da produção de currículo, e não somente no momento da vivência deste guia em sala de aula.

O que defendo é que a mediação do conhecimento, ou seja, a mediação dos atos de currículo a fim de que eles possibilitem a vivência de experiências pelos/as estudantes, deve acontecer desde a elaboração da Proposta Curricular. Desse modo, ao analisarmos a proposição de conteúdos, objetivos, metodologias, investigamos não só a lógica entre esses elementos, mas como eles poderão suscitar sentidos na prática escolar e, de fato, contribuir para a formação crítica dos/as discentes do COLUN.

É notória a importância da pessoa, do corpo, das subjetividades na composição do conhecimento, mas se as vivências propostas a esses sujeitos não forem estruturadas de maneira que a organização dessas atividades impulse a criticidade de tais ações, provavelmente o conhecimento advindo da experiência não será explorado da forma como poderia, e isso justifica a pertinência da elaboração de Propostas Curriculares tais como a que investigamos no componente Arte para o Ensino Fundamental do COLUN.

Destarte, é fundamental não só a elaboração crítica da estrutura curricular citada como também o desenvolvimento de suas premissas basilares, por isso apresentamos os conceitos primordiais que guiam essa formulação. Sidnei Macedo, Nascimento e Guerra (2014, p. 1563)

¹¹³ No original: “[...] lo único que se puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad” (LARROSA, 2006, p. 99).

nos dizem que os “saberes da experiência surgem da configuração e sistematização experiencial e têm suas lógicas e conteúdos próprios instituídos na confrontação cotidiana e interativa com as problemáticas concretas que implicam os afazeres humanos”.

Entendemos que essa sistematização experiencial deve estar incluída na composição da Proposta Curricular. Que caminhos curriculares podem ser mais favoráveis ao diálogo entre os saberes da Dança e o cotidiano dos/as estudantes? Qual lógica estrutural tende a se aproximar das problemáticas concretas dos fazeres humanos, favorecendo o estabelecimento de sentidos entre o currículo e os/as discentes? Essas são algumas das questões que passam a mover essa investigação quando adotamos os atos de currículo e a experiência como noções fundantes desse processo.

O intuito é que essa idealização apresente uma estrutura possível que equilibra a imprevisibilidade da experiência com a sistematização necessária a um arranjo curricular para que ele possa ser vivenciado. Um diálogo entre a incerteza e a disposição de elementos estáveis necessários à implementação de um currículo. Na origem da palavra experiência está o radical *periri* da palavra latina *experiri* que indica a exposição ao perigo, ao que não se sabe, ao que ainda não se viveu (LARROSA, 2020), destacando a importância da abertura do sujeito aos acontecimentos. Avalio que essa exposição ao novo é substancial para um currículo que se pretende crítico, ao mesmo tempo em que reconheço a diversidade de sujeitos que irão se expor ao novo.

Se a experiência é composta de uma relação particular entre alguém e uma coisa, uma atividade, uma circunstância, ou um outro alguém, ela nunca é a mesma entre pessoas distintas e até mesmo em se tratando da mesma pessoa se ponderarmos momentos diferentes, daí a importância de se buscar também por uma certa constância que não aprisione as possibilidades, mas que as conduza por um caminho previamente examinado que acolhe as variantes possíveis.

A existência de um saber produzido pela experiência aponta para a realização de uma aprendizagem, na medida em que observamos que a constituição do conhecimento pelo sujeito está vinculada, necessariamente, a um processo de elaboração de novas perspectivas, concepções e estados diferentes do que estava posto anteriormente. As distintas experiências propõem a elaboração de múltiplas aprendizagens durante a produção de conhecimento e a relação entre essas aprendizagens *vai compondo* a formação do/a estudante assim, no gerúndio mesmo, porque a formação é sempre um processo em construção. Portanto, estando a experiência contida no currículo via atos de currículo, a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação, estão ali presentes, gerando uma importante conexão entre currículo e formação.

Ao manejar as experiências curriculares, o currículo toca em aspectos formativos que estão para além dele próprio, por isso a relevância do estudo cuidadoso sobre a Proposta Curricular em questão. Ainda que não se esgote os elementos envolvidos na formação, o currículo atua como um dispositivo formativo (MACEDO, 2014b, p. 44) e “deve implicar processos refinados de reflexão, na medida em que revela e opera com âmbitos referentes à qualidade da formação como experiência humana institucionalizada”.

Em trabalhos anteriores (CHAVES, 2021) referi-me à relação entre currículo e formação por meio da imagem de uma gangorra que ao mover-se negocia sentidos, promovendo ajustes e acordos na busca pelo equilíbrio dessa estrutura que tem, no estudante, o seu ponto de estabilidade. Nessa metáfora, pode-se supor os atos de currículo como o elo da gangorra que abre espaço para o empoderamento do processo formativo pelo/a estudante, provando que a formação não se encerra em um fenômeno exterodeterminado (MACEDO, 2014b, 2017).

Nessa perspectiva, assim como a Proposta Curricular não é o currículo em si, a formação tampouco pode reduzir-se a ela, principalmente se avaliarmos alguns dos conceitos envolvidos na constituição da formação, tais como: experiência, aprendizagem, currículo, identidade, heterogeneidade, descoberta, dialogicidade, subjetividade, consciência, temporalidade, inacabamento.

O que se pretende aqui, na aproximação entre currículo e formação é alertar para a potência do currículo, portanto de sua Proposta Curricular, na implicação formativa, de modo a avaliar a organização curricular guiadora das experiências formativas com base em sua capacidade de reverberação para além dos limites do que de fato é posto no documento.

Quando examinamos conteúdos, objetivos, arranjos e aproximações possíveis entre os aspectos inseridos em uma elaboração de currículo, é nossa responsabilidade ponderar os possíveis desdobramentos dessas escolhas, ainda que não tenhamos controle total sobre eles e que a formação seja um processo feito à muitas mãos, envolvendo os conceitos acima descritos.

Acredito que um bom caminho para essa investigação é analisar a Proposta Curricular como mediadora da formação, já que, como nos lembra Macedo (2014a, p. 3): “aprender em um processo formativo implica mediação pedagógica” e, se a aprendizagem é intrínseca à formação, a Proposta Curricular torna-se um bom alicerce mediador dessa formação em contexto escolar, a qual será consumada – e transformada - nos atos de currículo. Desse modo, é importante salientar as intenções formativas (MACEDO, 2014b) contidas nessa mediação e a formulação dessas é uma das ações pretendidas por essa investigação curricular.

Avaliando especialmente a contribuição da Dança a esse currículo, quais intenções devem ser desenvolvidas pela experiência com o movimento? Que escolhas devem estar presentes no

intuito de facilitar o empoderamento do/a estudante sobre sua realidade para transformação social? Quais pretensões sociais, políticas e educacionais estamos indicando com a proposição de uma determinada disposição curricular? Essas são algumas perguntas que guiaram o desenvolvimento desta fazedura permeada por idas e vindas ao longo de inúmeras reuniões entre os/as professores de Arte e durante prática individual de cada um de nós.

Especialmente na Dança, há uma discussão importante de se avaliar sobre a presença de abordagens tecnicistas na Proposta Curricular, haja vista que, não raro, formulações de currículo apoiam-se em entendimentos de Dança que têm na cópia e repetição e na utilização de sua função ilustrativa o foco principal de seu desenvolvimento. Se estamos fundamentados/as na concepção de corpo-sujeito, na compreensão corporificada da cognição e do conhecimento, e na defesa da potência formativa da área de conhecimento Dança, seria incoerente articular toda essa lógica conceitual à padrões tecnicistas da área.

Entretanto, friso esse debate por entender que a abordagem em Dança que destaca o virtuoso, que valoriza os passos e formas de movimento, vai ser requerida pela comunidade escolar por diversas questões, dentre elas pelo fato de a própria história da Arte e da Dança conduzir a sociedade a estimar determinadas estéticas em detrimento de outras. Argumento que não há nada de errado, tampouco de menor valor, na utilização de elementos como sequências de movimento, coreografias, apresentações, técnicas e métodos de Dança na vivência dessa Arte na escola, todavia, o foco exclusivo nesses aspectos é insuficiente para o desenvolvimento de uma formação artística que se pretende crítica e afinada com os valores humanos, tal como nos lembra o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Defendo que a utilização de tais elementos também propõem aprendizagens e, portanto, fazem parte do processo formativo em Dança na escola, mas precisam ser apropriados:

por um fino senso crítico para [...] tenha seu significado social e político explicitado e apropriado. Nesses termos, o domínio da técnica não é um problema técnico apenas, implica num outro domínio também, aquele que tem a ver com as razões pelas quais nós temos necessidade das técnicas [...] (MACEDO, 2014b, p. 95-96).

Assim, o que está em questão aqui não é a possibilidade de esses elementos estarem presentes ou não na Proposta Curricular, porque eles não só podem estar inseridos como enriquecem tal estrutura. A questão é como indicar essa inclusão de modo que a abordagem utilizada não tenha um fim em si mesma, mas suscite a produção de conhecimentos mais amplos e em diálogo com outras faces da formação escolar.

Na verdade, o desafio é avaliar como esses aspectos comumente presentes em abordagens tradicionais de Dança podem contribuir para que os estudantes possam “descobrir-se a si

mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida, a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente” (MACEDO; GUERRA; MACEDO, 2019, p. 115), dialogando com as premissas do corpo-sujeito.

Isto posto, se o currículo e a formação estão coimplicados, como citado, essa reflexão sobre a presença das premissas tecnicistas na Proposta Curricular nos conduz a elucubração sobre os pressupostos que constituem uma formação qualitativa. O que é preciso estar contido em uma Proposta Curricular para que ela encaminhe experiências formativas de qualidade, de excelência?

É frequente a qualidade no desempenho escolar ser associada a padrões tradicionais – e por vezes ineficientes - de mensuração do conhecimento, fato que na Arte e especialmente na Dança se associa à presença dos padrões técnicos na vivência dessa área. Cabe ressaltar aqui que a preocupação com a qualidade da formação artística no COLUN é uma constante que percorre essa investigação, mas a perspectiva de qualidade que se anota “não se enquadra na lógica da montagem de um produto fabril onde se exerce um rígido controle de entrada e saída da desejada ‘qualidade’ em série” (MACEDO, 2017, p. 156) porque compreendemos que a formação qualitativa na Dança é aquela que impulsiona o/a estudante a desenvolver outros modos de percepção de si e do mundo.

Para isso, certamente, não basta propormos a cópia de coreografias prontas do *Youtube* que nada se relacionam com a vida do/a estudante, por exemplo. É preciso fazê-lo/a pensar – e aqui considera-se o pensar com o corpo inteiro -, fazê-lo/a construir lógicas de movimento que, pela vivência no currículo, promovam conexões antes não elaboradas.

Nessa direção, penso que isso só será possível se estudarmos caminhos para multirreferencializar (MACEDO, 2014a) a Proposta Curricular, já que determinada iniciativa que conduz um/a discente a produzir conhecimento, nem sempre o fará para com outro/a estudante. Então, pode-se considerar o arranjo curricular pretendido como uma política curricular que propõe traduções possíveis, ou seja, diferentes interpretações aos/as estudantes, não sendo viável fechá-la em um único sentido (LOPES; BORGES, 2017).

É preciso investigar como o arranjo de currículo, enquanto dispositivo de formação, pode criar condições de pluralização dos saberes envoltos na experiência formativa, na intenção de envolver a maior diversidade de vivências possíveis, consequentemente, aumentando a probabilidade de tornar a formação significativa para um maior número de pessoas.

A multirreferencialidade trata de entender a diversidade de referências possíveis na constituição do conhecimento bem como os diálogos possíveis entre elas. Especialmente no âmbito escolar, tal iniciativa facilita a valorização e a inserção, no currículo, de saberes para

além dos conteúdos disciplinares, destacando a conectividade em detrimento do isolamento dos conhecimentos. Essa noção tende a não supervalorizar os conteúdos porque também valida “as diversas culturas comunitárias, o mundo do trabalho e da produção, os processos políticos que organizam a educação [...], as diversas linguagens da expressão humana” (MACEDO, 2017, p. 88-89) o que “desestabiliza o conforto das certezas acadêmicas à medida que as diferentes referências não disciplinares aparecem desafiando um saber pretensamente estável e autossuficiente” (MACEDO, 2017, p. 89).

Nessa perspectiva, a multirreferencialidade nos alerta para a necessidade de pluralização da Proposta Curricular de Arte do COLUN e, especialmente, para a importância de a Dança colocar-se como uma área artística disponível ao diálogo com os saberes para além de seu próprio campo, aproximando-se dos universos estudantis. Destarte, tal concepção nos direciona a reconhecer a complexidade do conhecimento. Segundo Morin (2011, p. 36):

complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

A complexidade enfatiza o caráter multidimensional dos saberes, por isso abrange a valorização da multirreferencialidade citada por Macedo. No processo de constituição de nossa Proposta Curricular de Arte, a complexidade nos alerta para a importância do estabelecimento de relações não só entre os saberes de uma área artística e os saberes de outros campos, mas também entre os conhecimentos de Artes distintas, principalmente porque elas estão inseridas no mesmo componente.

Assim, tal proposta tem de considerar como a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais conectam-se no percurso e na cronologia das séries escolares, ponderando a articulação entre: os diferentes saberes de cada área; os conhecimentos de determinada Arte e aqueles não disciplinares; os saberes artísticos e os não artísticos desenvolvidos em outras disciplinas do currículo.

Na verdade, o cerne da complexidade trata de enfatizar a insuficiência do estudo estritamente especializado, ou seja, hiperespecializado (MORIN, 2003a) na elaboração dos conhecimentos. O objetivo desta abordagem não é a crítica específica à disciplina, mas ao que ela propõe aos seus próprios conhecimentos que é, na maioria das vezes, apenas o aprofundamento em si mesma, dificultando o estabelecimento de relações com outros saberes, fato nitidamente evidente na constituição disciplinar das escolas que, ao separarem,

compartimentarem e isolarem, o conjunto dos conhecimentos constitui um quebra-cabeças ininteligível (MORIN, 2011).

Reconhecemos a existência de um paradoxo entre o aspecto triunfante e as consequências danosas dessa compartimentação cada vez mais profunda (PESSOA, 2016). De um lado, há a posição marcadamente adotada pela disciplinaridade que é, segundo Foucault (1999), a tentativa de adestramento dos corpos, a hierarquização dos conhecimentos, a normatização e vigilância. De outro, há o inegável avanço, a conquista e o aprofundamento das disciplinas em campos de estudo específicos, elucidando descobertas que influenciam a vida da humanidade até os dias de hoje.

Sabemos que a disciplinarização do conhecimento pode facilitar a defesa de um discurso que “bloqueia/minimiza ou mesmo expulsa a interpretação das articulações discursivas” (LOPES; BORGES, 2017, p. 558), o que vai de encontro com a defesa da complexidade do conhecimento e também coloca-se em sentido oposto à valorização da experiência estudantil na vivência da Proposta Curricular, a qual apresenta-se como um dos princípios basilares da concepção de currículo adotada nesta investigação curricular de Arte e Dança.

Na verdade, a disciplinaridade que dificulta o diálogo entre saberes, mantém relação íntima com a lógica de controle comumente presente nas políticas curriculares -tal como mencionado no início desta seção- a qual não se afina ao pretendido em nossa investigação de currículo.

Não obstante, é importante salientar que tal intenção pretendida na investigação dessa composição não pretende desfazer-se do arranjo disciplinar, haja vista que esse é o formato adotado atualmente pela Educação Básica e pelo COLUN, de forma que a implementação de um formato outro exigiria uma modificação estrutural na escola que está para além da alçada da Arte, envolvendo elementos da gestão escolar que não estão, atualmente, sob análise para possível alteração.

A transformação no arranjo organizacional das áreas de conhecimento no currículo escolar provavelmente requereria outros tipos de ajustes, principalmente em duas direções: tanto a partir de uma política educacional mais ampla como também na organização e gerência do COLUN. Para fundamentar a modificação da estrutura disciplinar seria necessário haver uma reforma nas principais políticas curriculares instituídas nacionalmente como a LDB e a BNCC, além de uma alteração na disposição interna da instituição quanto a sua composição física, quantidade de docentes, enquadramentos funcionais, cargas horárias. Nenhuma dessas duas linhas de transformação são possíveis de serem propostas concomitantemente à elaboração

da Proposta Curricular. Desse modo, esta investigação de currículo lida com o ordenamento viável à realidade atual do COLUN, que se insere na configuração disciplinar.

Mesmo adotando tal configuração, elucidamos a importância de se analisar criticamente as premissas da disciplinaridade na elaboração da Proposta Curricular, a fim de investigarmos tanto os modos de aproximação às potencialidades dessa disposição como os modos de afastamento de suas premissas que não se alinham ao pensamento de currículo e formação proposto. Há a intenção, então, de borrar a divisão autoritária do conhecimento, tornando as “fronteiras disciplinares territórios propícios para os encontros” (TRINDADE, 2008, p. 79).

Nessa direção, a definição de disciplina que mais se aproxima de nossas intenções curriculares é a que designa o desenho disciplinar como um ramo do conhecimento (PESSOA, 2016), como uma divisão do saber que não envolve a totalidade, mas aponta uma parcela deste dotada de conteúdos, metodologias e abordagens próprias.

Além disso, há autores que elucidam determinadas potências na abordagem disciplinar e se conectam, em parte, com a noção apresentada, compactuando com os ideais curriculares pretendidos à Proposta Curricular. A exemplo, Michael Young (2011) é um dos autores que, inserido na perspectiva crítica¹¹⁴ de conhecimento, destaca as disciplinas como o arranjo que oferece aos estudantes o acesso a um conhecimento fidedigno, destacando especialmente o papel curricular dos elementos que compõem a disciplina – tais como a sequência, o ritmo, os conteúdos – na justificativa de esta ofertar acesso aos saberes mais confiáveis disponíveis em campos particulares.

A concepção de Young se aproxima da concepção histórico-crítica de Dermeval Saviani, também analisada como uma perspectiva crítica de compreensão do conhecimento e adotada na definição de currículo do Projeto Político Pedagógico (PPP) do COLUN. Segundo Lopes e Macedo (2011), o autor defende que a escola deve contribuir para a modificação das relações de poder por meio da valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente, defendendo a centralidade nos conteúdos que incluem o conhecimento sistematizado, garantindo aos/as estudantes:

[...] ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, tomar decisões e resolver problemas. Ao mesmo tempo, deve garantir esquemas conceituais que permitam ampliar seu universo além do cotidiano imediato e prover os alunos de capacidade crítica sobre esse mesmo cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88).

¹¹⁴ Perspectiva crítica de currículo é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas bastante distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p. 76-77).

No PPP do COLUN, o documento também evidencia a relevância, fundamentada nas concepções de Saviani, dos conteúdos na “aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado [...] cumprindo à instituição o papel de mediar o saber espontâneo ao saber sistematizado” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 20).

Dada a aproximação entre Young e Saviani na defesa da importância, inclusive política, dos conteúdos escolares no processo de transformação social, consideramos na Elaboração da Proposta Curricular de Arte que a seleção e experimentação de conteúdos é, acertadamente, um aspecto importante do currículo artístico do COLUN. Esse aspecto, inclusive, constitui nossa compreensão de disciplina e traz à tona o que acreditamos ser pertinente nesta investigação curricular, que é o cuidado e o estudo minucioso para com as escolhas conteudistas a serem feitas na formulação de currículo.

Contudo, na nossa perspectiva e, especialmente na concepção de Dança desenvolvida nesta pesquisa sobre o modo de contribuição dessa área ao currículo, a valorização dos conteúdos não é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Lopes e Macedo (2011), verificam que essa hipervalorização dos conteúdos tende a considerar os conhecimentos teóricos como hierarquicamente superiores em comparação com os saberes cotidianos dos estudantes, o que não dialoga com as premissas da Proposta Curricular de Arte.

Se acolhemos uma perspectiva de currículo como um percurso construído a partir de seus atos, que reverberam para vivências experimentais de formação e aprendizagem, seria contraditório adotar o conteúdo como a centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Destarte, a própria concepção de complexidade, também admitida no entendimento sobre como se constitui o conhecimento no currículo, contribui para transformar essa lógica da centralidade do currículo no conteúdo, apontando para a imprescindibilidade do/a estudante, do humano, das pessoas no cerne do currículo, já que as conexões fundantes da complexidade dos saberes se dão no próprio sujeito, nas suas relações sociopolíticas.

Isto posto, diferentemente de uma abordagem curricular baseada no conhecimento e na disciplina (YOUNG, 2011), ratificamos que na concepção de Arte e, especialmente de Dança, a prática artística tem como foco o/a estudante, o/a aprendiz, e isso é inegociável para uma formação que se pretende crítica a partir da vivência de uma Proposta Curricular, fato que dialoga, inclusive, com as premissas de corpo, Dança e conhecimento dispostas anteriormente.

A defesa da centralidade do currículo no/a estudante não aponta para a negação da importância da difusão dos saberes acumulados historicamente, mas, ao contrário, nos aproximamos dessa validação e a esgarçamos, compreendendo que o foco do currículo no/a

discente facilita a própria valorização dos conteúdos, já que esses só produzirão sentidos aos/as estudantes se estiverem articulados aos contextos deles, às suas realidades. Tanto legitimamos a defesa pelos conteúdos que nos inserimos – assim como os outros componentes escolares - no modelo escolar que mais estima o conhecimento sistematizado, que é o arranjo disciplinar. Entretanto, propomos outras lógicas de compreensão das premissas disciplinares no sentido de ampliá-las em concordância com os princípios de currículo dispostos anteriormente.

É nesse sentido que Lopes e Borges (2017, p. 562) alertam:

Não se trata de educar para a reverência ao conhecimento e tampouco para a rejeição de um conhecimento herdado. Mas tornar problemática qualquer fundamentação ou tentativa de bloquear a interpretação, inclusive aquela que tenta fazer desse conhecimento herdado uma seleção de arquivos estáveis.

Ademais, ponderando a hegemonia do modelo disciplinar na estruturação da educação escolar, o qual tem seus pressupostos arraigados na dissociação promovida pelo pensamento cartesiano, “é inevitável herdar os conhecimentos e as estruturas disciplinares [...]. Essa herança, contudo, é lida, traída, negociada em processos de tradução/desconstrução constantes [...]” (LOPES; BORGES, 2017, p. 565), por isso a pertinência da experiência estudantil na elaboração dessas traduções e desconstruções que fazem parte dos diferentes modos pelos quais concebemos a complexidade do conhecimento.

Em face deste cenário e da compreensão adotada sobre os elementos que constituem a disciplina Arte, essa discussão é particularmente importante para o referido componente pois, além dos itens inclusos nesse contexto como conteúdos, metodologias e abordagens da disciplina, tal como citado, a Arte ainda se desdobra para além de uma única perspectiva de acionamento desses elementos, tendo em vista que o componente é constituído por quatro áreas artísticas. Ou seja, a disciplina se distribui em quatro partes dialógicas, porém autônomas, fato que denota a importância de investigarmos as possíveis brechas de enfrentamento ao isolamento do conhecimento, tal como propõe a noção de complexidade.

A autonomia das áreas certamente facilita o estudo especializado das questões particulares de cada fazer artístico, ao mesmo tempo em que a organização disciplinar que reúne tais Artes solicita a instalação de diálogos entre elas na busca por uma integração que caracterize a disciplina, colocando-nos diante de um jogo entre o todo e as partes característico da complexidade.

Assim, sabendo que “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das

partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (MORIN, 2011, p. 35), faz-se necessário que, já na Proposta Curricular, haja espaços que possibilitem o estudo das especificidades e das relações entre os conhecimentos, principalmente ponderando a composição do componente por áreas artísticas distintas e não hierarquizadas entre si.

No atendimento a esta demanda, para que a complexidade se torne realidade no currículo de Arte do COLUN, reconhecemos que tal dialogicidade precisa ser enfatizada tanto na elaboração da Proposta Curricular quanto na própria vivência dos atos de currículo, sendo articulada às escolhas didático-metodológicas do/a docente mediador/a das vivências em sala de aula.

Ao enfatizarmos essa dialogicidade, observamos a necessidade de, cada vez mais, abriremos espaços para a presença da incerteza na Proposta Curricular de Arte, pois a relação dialógica entre saberes, pessoas e contexto escolar, certamente impulsionará reverberações nem sempre tão fáceis de serem previstas.

Anteriormente referimo-nos a intenção de nossa elaboração para com o cultivo da incerteza, a qual está inserida tanto na noção de experiência, quanto na própria complexidade. Segundo Morin (2011, p. 29), “a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo”. Na concepção desta pesquisa, a contribuição significativa da incerteza para com a complexidade é que ela não invalida a necessidade de organização do conhecimento, mas ao contrário, enfatiza a importância desta.

Ou seja, para haver a experimentação do conhecimento que se percebe como complexo, como constituído de múltiplas relações interdependentes, é necessário tecer uma organização dessa vivência, ainda que ela lide com o âmbito da imprecisão, da variação. Sob esse aspecto, a incerteza convoca a presença simultânea do risco e da precaução (MORIN, 2011) e encontrar um equilíbrio entre esses dois elementos é um dos objetivos da Proposta Curricular de Arte do COLUN.

Uma das afirmações que explicita esse equilíbrio é quando Morin (2011, p. 75) concebe o conhecimento complexo como “a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Na contribuição da Dança à Proposta Curricular, quais podem ser os arquipélagos de certeza? Como fazer para que esses arquipélagos não matem a presença da incerteza? E mais, pensando na estrutura mais ampla dessa proposta, que envolve as quatro áreas artísticas, quais são os arquipélagos que nos conectam e possibilitam a transversalização entre as distintas incertezas de cada uma dessas práticas?

Na concepção da Dança, compreendo as noções de área de conhecimento, corpo-sujeito e cognição, apresentadas nas seções anteriores, como os arquipélagos fundantes da contribuição

desta Arte ao currículo. Sobre a estrutura ampla da Proposta, envolvendo as quatro áreas, avalio esses arquipélagos como, inicialmente, as concepções de currículo, de experiência e de formação que pretendemos enquanto professores/as mediadores/as da Arte na escola.

A respeito das incertezas, tanto na contribuição da Dança no currículo como na organização macro dessa estrutura, penso que deve haver espaço tanto para as variações dentro de uma área artística como entre elas, e isso precisa ser explicitado na apresentação do documento. Um dos caminhos para evidenciar a presença da incerteza nas relações dialógicas do conhecimento complexo é abrir espaço para a vivência da interdisciplinaridade.

Na questão problema que rege o desenvolvimento desta pesquisa¹¹⁵ esboçamos uma preocupação com a elaboração de uma Proposta Curricular participativa que valorize os diálogos interdisciplinares entre as Artes, formulando a hipótese de que, na Dança, o protagonismo do corpo pode estimular tais relações interdisciplinares.

Na verdade, as concepções de área de conhecimento e de corpo adotadas, apontam para a diversidade de interpenetrações presentes no processo de conhecer através do movimento, envolvendo os diferentes sistemas humanos e suas faculdades de racionalização. Tais concepções dialogam com a valorização da experiência, do currículo como um percurso constituído por seus atos, conectando-se à complexidade como aspecto fundamental do conhecimento artístico.

Todos esses elementos reunidos de modo integrado solicitam à prática artística na escola uma postura interdisciplinar, pois ela favorece o estabelecimento das conexões dialógicas que aprofundam o estudo do conhecimento. Sendo assim, a escolha da interdisciplinaridade como uma premissa da Proposta Curricular de Arte é o resultado atitudinal solicitado pela integração dos princípios orientadores dessa investigação.

A interdisciplinaridade é compreendida como a relação entre disciplinas (YARED, 2008) que acontece a partir de diferentes camadas de atitude. Acontece na elaboração do arranjo curricular, mas também no diálogo deste com os atos de currículo, requerendo do/a docente uma constante revisitação de suas práticas, de seus pressupostos epistemológicos e metodológicos (FAZENDA, 2012, 2008), facilitando a existência dessas relações.

¹¹⁵ Como a área de conhecimento Dança pode compor o currículo do componente Arte do COLUN/UFMA no Ensino Fundamental, propondo uma compreensão curricular participativa, que considere o protagonismo do corpo e as relações interdisciplinares entre as áreas artísticas na escola?

Essas diferentes camadas de atitude, na interdisciplinaridade escolar¹¹⁶, foram divididas por Lenoir (1998) como a interdisciplinaridade curricular, a interdisciplinaridade didática, e a interdisciplinaridade pedagógica, fato que aponta para a relevância de se entender enquanto currículo todas as etapas que o constituem, da elaboração do documento guia até sua transformação pelo processo de ensino-aprendizagem. José (2008), inclusive, interpreta esses elementos da interdisciplinaridade escolar respectivamente como: o diálogo entre os saberes no guia curricular; a relação entre esses saberes e a mediação do/a professor/a; a atualização da mediação docente pela transformação dos saberes promovida pela vivência em sala de aula.

Conectando a noção de interdisciplinaridade com a complexidade, em trabalhos anteriores (CHAVES, 2021) estabeleci a interpretação da primeira como uma espécie de lente de aumento para o estudo da segunda, pois, se um conhecimento complexo possui muitas faces de diálogo, podemos focar em algumas dessas faces de cada vez –através da interdisciplinaridade-, estudando cada uma das relações separadamente e até mesmo cada um dos elementos presentes em uma única relação, para, posteriormente, ampliar o foco de análise.

É como se a complexidade do conhecimento fosse traduzida pelas diversas relações entre as características que compõem uma roupa, tais como a disposição dos fios; a cor; a textura; e o corte do tecido, de modo que podemos observar cada um desses elementos separadamente, relacioná-los e combiná-los de diferentes maneiras e quantidades. Esse estreitamento do olhar, como uma espécie de *zoom* feito em determinada relação, é o que considero como o recorte interdisciplinar inserido dentro de uma estrutura maior que é a complexidade, de tal forma que a análise de determinada relação seja consciente da existência de outras ligações que compõem o todo (CHAVES, 2021).

Assim como na complexidade, a interdisciplinaridade não pretende anular as disciplinas, mas borrar suas fronteiras epistemológicas, valorizando “o conhecimento em rede, onde os espaços dos territórios disciplinares estão interconectados entre si” (CARDOSO *et al.*, 2008, p. 32). Nesse caso, a não negação da disciplina aponta para o fundamental reconhecimento dos limites de cada uma delas, bem como para a potencialização dos seus saberes que a interdisciplinaridade pode propor.

Com base na compreensão ampliada de disciplina, adotada nesta investigação curricular, é possível planejar a ação interdisciplinar entre as Artes - já que as consideramos como áreas de conhecimento distintas -; entre uma área artística e outro componente escolar; ou mesmo

¹¹⁶ Além da interdisciplinaridade escolar, Lenoir (1998) designa a existência da interdisciplinaridade científica, didática e profissional, as quais não serão desenvolvidas nesta pesquisa dado o recorte escolar apresentado na investigação.

dentro de uma única área, articulando as abordagens próprias daquele fazer artístico com outros conhecimentos da vida humana. Independentemente da abrangência de determinada ação interdisciplinar, pode-se dizer que em todas as possibilidades citadas, a parceria entre saberes, áreas e/ou componentes é o que caracteriza a interdisciplinaridade em questão.

Desse modo, pretendemos alcançar a superação do formato tradicional da disciplina - como um âmbito de rígidos limites e significativo isolamento- por dentro da própria disciplina ao encontrar modos de dismantelar o enrijecimento dessa estrutura. Esse dismantelamento ocorre aos poucos, quando a interdisciplinaridade vai buscando brechas no sistema e alterando paradigmas (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015). Pode-se dizer que a interdisciplinaridade, inclusive, nos ajuda nesse movimento quando, mesmo respeitando a autonomia de cada área artística, evidencia-nos a importância de se buscar, via relações dialógicas, a unicidade do componente Arte no Ensino Fundamental.

O respeito a essa autonomia nos oferta a possibilidade de instalação da relação interdisciplinar mediada apenas por um/a docente de determinada Arte, de forma que o estudo das relações possíveis não dependa do – mas possa estabelecer-se com o – trabalho integrado de mais de um/a professor/a, por isso é especialmente relevante que estudemos caminhos de inserção da interdisciplinaridade já no arranjo curricular elaborado, a fim de que ele facilite a implantação desses processos.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade tende, como um viés da complexidade, a ligar a autonomia e a dependência; a distinguir sem separar (MORIN, 2003b), em concordância com a incerteza, a experiência, os atos de currículo e a formação crítica na sugestão de disposições curriculares.

Sobre essa formação crítica, há a sugestão, na hipótese desta pesquisa, de que a interdisciplinaridade associada ao fluxo das noções de corpo-sujeito, currículo e complexidade, presentes na área de conhecimento Dança, pode culminar no desenvolvimento de uma formação humana e cidadã, portanto crítica, na Educação Básica. Faço essa vinculação hipotética entre os aspectos fundantes da Dança na elaboração da Proposta Curricular de Arte – apresentados ao longo do capítulo 3 – e a referida formação por saber que, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do COLUN, a formação humana deve fundamentar-se na elaboração dos valores humanos considerando a diversidade para a “constituição de uma sociedade mais justa, pacífica, fraterna e democrática” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 13).

Isto posto, pode-se observar que a noção de conhecimento em Dança a partir do protagonismo do corpo; os não dualismos; a cognição corporificada; o paradigma emergente; a

valorização das experiências e dos atos de currículo, são elementos atuantes como estratégias para a elaboração dos valores que conduzem a essa formação humana, haja vista o rompimento desses aspectos com uma educação tradicional, bancária, tecnicista e reprodutivista.

Ademais, essa noção de formação humana e os elementos supracitados dialogam com um dos compromissos principais traçados na Base Nacional Comum Curricular que é o desenvolvimento humano global. Friso esse diálogo tendo em vista que a BNCC é uma das políticas educacionais nacionais que estimulou o processo de reestruturação curricular¹¹⁷ na instituição como um todo.

Segundo o documento, o desenvolvimento humano global implica em “compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017a, p. 14). O rompimento com as visões reducionistas de conhecimento e de corpo estão presentes na elaboração conceitual que fundamenta esta investigação curricular, o que pode ser nitidamente percebido na evidenciação sobre a importância do desenvolvimento da racionalidade estético-expressiva presente no paradigma emergente (SANTOS, 2008), o qual deve permear o estudo dos possíveis arranjos curriculares da Proposta Curricular de Arte.

Dada a relação entre a formação humana e o desenvolvimento humano global, avalio que esses dois aspectos estão presentes em uma formação direcionada à construção da cidadania, o que justifica a formação cidadã ser o ponto de culminância almejado pela elaboração desta PC. Não entendamos a “culminância”, neste caso, como um lugar finito e estanque onde se finda algo, mas como uma ideia que acompanha o processo por ser seu objetivo contínuo, no passo a passo das etapas curriculares e formativas.

A conceituação de cidadania aqui adotada é definida como a característica do sujeito que reconhece a sua responsabilidade na constituição das relações democráticas em sua comunidade (MORIN, 2003a). Tal comunidade é organizada não apenas territorialmente, mas em suas:

relações e interesses, competições, rivalidades, ambições, conflitos sociais e políticos. [...] É, igualmente, uma *comunidade* de identidade, [...] tem caráter cultural/histórico [...] por seus valores, usos e costumes, normas e crenças comuns; é histórica pelas transformações e provações sofridas ao longo do tempo (MORIN, 2003a, p. 66-67).

Então, a comunidade assume ampla interpretação nesse sentido, podendo referir-se à dimensão territorial da pátria, assim como às comunidades inseridas nesse espaço, tais como a

¹¹⁷ Na apresentação da Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental do COLUN, nas seções 6.1 e 6.2, explicitaremos porque e como a BNCC influenciou a referida reestruturação curricular, tanto no componente Arte como em uma dimensão institucional mais ampla.

comunidade escolar, familiar, do bairro, da região, do Estado. Sob esse ponto de vista, é sabido que a ideia de cidadania advém de uma perspectiva ocidental¹¹⁸, entretanto, o intuito aqui não é utilizar o termo para excluir outras formas de organização social pautadas em lógicas distintas, mas sim evidenciar o caráter de implicação sociopolítica que os sujeitos têm para com as suas comunidades independentemente do modo como elas se organizam, o que se conecta à noção de corpo-sujeito enquanto um potencial transformador do seu ambiente (RANGEL; AQUINO, 2018).

A elaboração da Proposta Curricular de Arte deve preocupar-se com o incentivo à conscientização dos/as estudantes sobre sua implicação no contexto da(s) comunidade(s) à(s) qual(is) pertence(m), e para isso há a necessidade de evidenciação dos valores humanos destacados no PPP do COLUN, justificando a análise da humanidade presente na formação como uma característica da própria cidadania.

Segundo Riva, Matos e Antonio (2022) a escola tem condição fundamental para estimular os processos que elaboram a cidadania pelo incentivo à emancipação, autonomia e intervenção no mundo. Compactuando com esse pensamento, Macedo (2014b) nos lembra que não há formação nem currículo neutros, pois sempre se forma para algo, sob determinada perspectiva, daí a importância de a escola incitar a aproximação entre sua Proposta Curricular e o desenvolvimento da cidadania, haja vista o caráter formativo dessas instituições.

Já que o currículo, guiado por determinada Proposta Curricular, é um dos elementos que influenciam na construção da cidadania, é preciso investigar como essa organização supera a dimensão conteudista, disciplinar -mencionada em momentos anteriores- no alcance de uma formação que considera o/a estudante e suas experiências como ponto central. Se a educação é uma forma de intervenção no mundo, esta última vai para além dos conteúdos bem ou mal ensinados e aprendidos (FREIRE, 1996).

Então, retomo a reflexão sobre a natureza dos saberes inclusos no currículo para dizer que essa análise possui uma íntima relação com o incentivo, ou o não incentivo, da dimensão cidadã dos/as discentes. “Formar é muito mais do que puramente treinar” (FREIRE, 1996, p. 9), como nos lembra Paulo Freire.

¹¹⁸ “A cidadania é definida de forma concisa no linguajar da ciência política, do direito e da filosofia moral como o conjunto de direitos e deveres associados ao fato de nascer e pertencer a uma cidade. A palavra cidade remete diretamente à origem grega do termo, i.e., à cidade-estado, cuja definição moderna, ou seja, pós-Revolução Francesa, passa a se associar ao Estado-Nação. A origem do conceito é reverenciada desde os primeiros ensinamentos que recebemos na escola, pois aprendemos (aqueles e aquelas cujos direitos à educação foram respeitados) desde cedo que a Grécia antiga é o berço da democracia para as sociedades ocidentais. Crescemos, portanto, tomando como nossa a matriz helênica uma vez que fazemos parte do mundo colonizado pela Europa” (NARDI, 2007, p. 7).

Tendo em vista tal relação entre currículo, conteúdos e cidadania, nosso maior desafio na organização dessa disposição curricular é ponderar a presença dos saberes específicos das Artes, especialmente da Dança, com o incentivo à criação, ao diálogo, em um processo que rompe com imposições, reconhecendo que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97).

No intuito de estimular a dimensão da cidadania, faz-se necessário conceber as existências cidadãs (MACEDO, 2014a) dos/as estudantes desde a organização curricular, ou seja, já constata-los/as como cidadãos/as porque estão no processo de constituição da cidadania que, sendo uma característica humana, precisa ser reconhecida no aqui e agora, ponderando o momento educacional de cada pessoa.

Não obstante, elucidado as noções de autonomia e emancipação como características constituintes da qualidade mais ampla que é a ,cidadania. Segundo Paulo Freire (1996, p. 41) “uma pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Ou seja, a autonomia trata do reconhecimento do/a discente sobre seu empoderamento e conscientização que marcam a dimensão da cidadania. Nesse processo, é preciso que nos questionemos: como a Proposta Curricular de Arte estimula a decisão dos/as discentes? Como estimula, ou pode estimular, sua capacidade criadora e sua responsabilidade?

A emancipação, por sua vez, conecta-se ao movimento pretendido pela autonomia porque tende a forçar o sujeito a usar sua própria inteligência, a torná-la útil a si mesmo (RANCIÈRE, 2002). Ou seja, ambas as noções se conectam na tentativa de incentivar o engajamento do/a estudante em sua própria formação, na tentativa de incitar o que Freire chama de “pensar certo”, que nada mais é do que uma atitude ante ao conhecimento, a qual implica considerar os sujeitos como pensantes.

Pode-se dizer que o pensar certo é impulsionado uma experiência formativa que, fundamentada em determinada Proposta Curricular, estimule a capacidade criadora, a curiosidade epistemológica, a criticidade, respeitando os/as saberes dos/as discentes no comprometimento ético com a formação (FREIRE, 1996).

Assim, para um currículo fomentar a cidadania, por meio da autonomia e emancipação, acreditamos que o primeiro passo é zelar para com a rede de responsabilidades que o transversalizam, apontando seus princípios sobre conhecimento, currículo, educação e formação, o que tentamos desenvolver ao longo deste capítulo. Na sequência, apresentaremos

a Proposta Curricular e as reverberações dessa elaboração, cientes de que mesmo após sua publicação, tal disposição está, continuamente, em atualização.

6 A PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE

Tal como indicado em momentos anteriores, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incitou um posicionamento do Colégio Universitário quanto ao diálogo junto ao documento, o que culminou no movimento de discussão curricular da instituição de maneira mais ampla, fomentando também as discussões internas a cada componente no que tange a formulação da Proposta Curricular (PC).

Na Arte, as especificidades do componente orientaram a reflexão de currículo considerando as demandas de quatro áreas de conhecimento distintas – Teatro, Música, Dança e Artes Visuais – na construção de um único componente distribuído ao longo das séries do Ensino Fundamental ofertadas no COLUN. Nesse processo, o estudo acerca das teorias curriculares e das epistemologias específicas de cada área nos fizeram compreender que apenas a reprodução dos Planos de Ensino anuais não seria suficiente para a construção da PC, era necessário ampliar o debate sobre a distribuição das áreas, cronologia das séries, conteúdos, metodologias.

Esse debate partiu da estrutura de currículo até então desenvolvida com base nos Planos de Ensino, mas foi além, considerando a importância do aprofundamento e criticidade desse estudo para que a configuração de currículo proposta pudesse ter seu arranjo fixado e organizado com suporte em uma lógica de formação satisfatória para os discentes da escola.

Dada a demanda de elaboração, cabe destacar que em anos anteriores a Arte já passara por momentos de reflexão curricular em menor escala, envolvendo iniciativas específicas de determinadas áreas de conhecimento. A exemplo, a professora Eliza relembra o debate sobre currículo entre os/as dois docentes de Música do COLUN e a então coordenadora de Estágio do Curso de Licenciatura em Música da UFMA, professora Gabriela Flor:

Quando eu cheguei [...] no meu currículo, eu percebi alguma resistência [...] dos alunos, ainda era um tanto assim técnico né, pelo conhecimento da Escola de Música [...] então, por mais que eu tivesse outras leituras e tudo mais, mas eu sentia falta no currículo de coisas que fossem mais próximas dos alunos, e tudo mais, não podia ficar só na história da música [...]. Aí chegou o momento que a gente teve uma coordenadora de Estágio, professora Gabriela, que foi fundamental nessa questão curricular nossa [...] a gente começou a ter reuniões só de música [...] e com a professora Gabriela ela começou a provocar a gente [...] então esse encontro de nós três a gente começou a pensar que currículo a gente poderia fazer? [...] Foi um espaço de muito debate e a gente conseguiu fechar um plano anual que contemplasse o que a gente queria dar e o que os alunos sempre solicitavam [...]. A gente mudou no Colégio Universitário e a Graduação foi mudada [...] (ROCHA, 2023).

No depoimento da professora, conseguimos identificar uma preocupação genuína com a elaboração de um currículo afinado à realidade estudantil. Embora esse episódio tenha culminado apenas na reestruturação dos Planos de Ensino de Música à época, ele nos aponta a pretendida valorização do perfil dos/as discentes, ainda que ele não tenha se estendido às outras áreas da Arte.

Passado algum tempo e chegando o momento atual de elaboração da PC, retomamos o debate sobre o perfil de nossos estudantes e sua relação com a Arte, o qual foi analisado ao longo do estudo da disposição curricular que seria adotada no componente. O perfil do alunado do COLUN se confunde com a própria identidade da escola, estando inscrito no espaço físico, social e político da instituição.

Anteriormente salientamos a perspectiva de espaço social defendida por Milton Santos (2004). Além dele, outros estudiosos de suas obras abordam a dimensão das relações presentes no espaço. Queiroz (2014) conceitua o espaço como instância social e Lustosa (2011, p. 60) o define como um “conjunto indissociável de que participam, de um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”. Por sua vez, Nakagawa (2016, p. 8) aponta que “entender a apropriação social, cultural e humana do espaço é transformá-lo num fluxo disponível à transformação e à possibilidade de se auto-expressar, construindo a própria espacialidade social”.

Assim, cientes da característica mutável do espaço social e da importância das relações humanas especialmente na Arte para a constituição desse espaço, refletimos acerca de como o currículo do componente pode contribuir para a modificação desse ambiente em prol da criação de um espaço escolar aberto às experiências artísticas e capacitado para atender às demandas da realidade estudantil.

Isto posto, o reconhecimento dos sujeitos que constituem esse espaço social é fundamental na elaboração da PC de Arte. Para além das impressões específicas dos/as estudantes acerca do desenvolvimento da área de Dança em curso, as quais estão apontadas nas seções 4.1 e 4.2, reconheço a necessidade de atenção às características do alunado que extravasam o campo da Dança, embora estejam contidas nele, as quais explicitam as dinâmicas do espaço social da escola.

Grande parte do/as estudantes do COLUN é residente da área Itaqui-Bacanga¹¹⁹, onde se localiza a Universidade Federal do Maranhão, sendo integrantes de famílias de baixa renda. Uma significativa parcela de discentes pertence à etnia negra ou, se não pertence, mantém contato próximo com costumes e manifestações advindas da diáspora africana e dos povos indígenas, que se misturam com as especificidades locais, gerando um arranjo sociocultural singular de São Luís e região.

Nesse cenário socioeconômico e cultural, o COLUN se apresenta como uma escola de referência para a cidade e ainda mais para uma parcela da população desfavorecida economicamente, a qual vislumbra a conquista de uma vaga na instituição como uma possibilidade de ascensão social através da formação educacional de qualidade.

Na seção três mencionou-se o processo de ingresso no COLUN, que é composto por prova escrita para o 5º ano do Ensino Fundamental e para o 1º ano do Ensino Médio, portanto, só há como acessar a instituição através destas duas séries. Em anos passados, muitas famílias optavam pela regressão do/a estudante a séries anteriores a fim de que este/a pudesse participar do processo seletivo da instituição, ocasionando uma disparidade significativa na faixa etária de cada série, o que levou à proibição de atitudes como essa pelo Edital de ingresso da escola.

Não se pretende aqui discutir sobre os objetivos da instituição em adotar a prova escrita como elemento de seleção estudantil, tampouco acerca dos desdobramentos desse processo. Entretanto, o que podemos observar com essa situação é que a admiração e a procura da comunidade por uma vaga no COLUN é grande a ponto de muitas famílias optarem por retardar o seu percurso escolar de seus/suas filhos/as para conseguirem ingressar na instituição

Além disso, podemos afirmar que mesmo com a utilização do exame escrito como instrumento avaliativo para o acesso, o COLUN não possui um perfil estudantil elitista, ao contrário, ele é socialmente reconhecido como um espaço voltado à promoção da educação pública de qualidade aos moradores de diversas regiões periféricas de São Luís, em especial da área Itaqui-Bacanga.

Ao adentarem na escola, os/as discentes em sua maioria permanecem na instituição até o fim do ciclo escolar no 3º ano do Ensino Médio, não só por estarem cientes de que o ingresso é realizado somente em duas séries, considerando a idade devida àqueles anos, mas também por

¹¹⁹ A área do distrito Itaqui-Bacanga é subdividida em Zona Urbana, que contém 36 Km² de área, 78.954 habitantes e 17 bairros. E em Zona Rural, que contém 94 Km² de área, 44.249 habitantes e 44 bairros. Portanto, o distrito é composto em sua maioria de uma zona rural, mas boa parte da população vive na zona urbana (MARQUES *et al.*, 2021, p. 5).

terem no COLUN a certeza de uma Educação Básica de excelência assegurada ao longo de todo o percurso escolar, o que reduz expressivamente a evasão estudantil na instituição.

A nível de características gerais do corpo discente, verifica-se uma participação bastante entusiasmada por parte dos/as estudantes, especialmente nos primeiros anos após o ingresso na escola, o que é compreensível ponderando a construção socioeconômica e cultural dessas pessoas em diálogo com a conquista da aprovação para o acesso à escola.

Apesar de todas as dificuldades conjunturais, há nitidamente uma vontade dos/as estudantes de serem bem-sucedidos na trajetória acadêmica, de participarem das iniciativas regulares e extraescolares. Observa-se também o desejo de alcançarem, com a experiência no COLUN, outros patamares de formação, inclusive no Ensino Superior e na UFMA, que é onde a escola se localiza.

É importante frisar que ao lidarmos com crianças e jovens também temos uma realidade bastante diversa em vários aspectos, a começar pela enorme variação de idade abrangida pela escola. No Ensino Fundamental, do 5º ano ao 9º ano temos uma ampla diversidade de comportamentos, formas de pensar e visões de mundo não só dos/as estudantes, mas de suas famílias, o que influencia nas relações estabelecidas no espaço escolar. Em cada série e cada turma percebemos especificidades que não se repetem, daí a importância de se analisar o perfil do corpo discente na elaboração da Proposta Curricular de Arte.

Portanto, destaca-se as características mais amplas do público estudantil sem desprezar a multiplicidade humana existente em cada universo analisado no COLUN, seja uma etapa, uma série, uma turma, ou mesmo um/a único/a estudante. Compreendemos que antes de avaliar as características mais amplas indicadas, é fundamental observar a própria pessoa, isto é, nossos/as alunos/as são considerados únicos e isso vem antes de qualquer tipo de categorização ou análise outra. Reconhece-se também a importância de se acompanhar as mudanças físicas e sociais pelas quais os/as discentes passam ao longo do ciclo escolar de forma a valorizar a integração dessas modificações na elaboração da Proposta Curricular de Arte.

A análise do perfil estudantil do COLUN envolvendo características gerais e particulares foi a primeira etapa de estudo para a formulação curricular proposta, ponderando a observação das experiências já em curso envolvendo os/as discentes e as áreas de conhecimento da Arte.

Tal exame foi feito de forma coletiva, durante as reuniões entre os/as docentes de Arte, e de forma específica por cada docente, avaliando a relação entre sua área de conhecimento e os/as alunos/as, a fim de que essa análise pudesse fundamentar as decisões coletivas acerca da disposição curricular do componente. Dada a importância do reconhecimento das peculiaridades dos/as estudantes em diálogo com o perfil mais amplo dessa comunidade,

consideramos como fundamental não só a identificação dessas características, mas a problematização da realidade em questão, contribuindo para a transformação pretendida ao longo do percurso educativo.

Nesse sentido, a formulação da PC de Arte concorda com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do COLUN, o qual indica que:

somente se constrói uma práxis libertadora por meio da problematização da realidade, numa relação dialógica entre educador e educando, sendo a autonomia um elemento fundamental na construção do conhecimento. E esse conhecimento deve estar sempre a serviço da transformação dessa própria realidade. A escola pública para cumprir a sua função de ensinar a todos que a ela tenham acesso, precisa da formulação de uma política comprometida com as transformações das práticas pedagógicas subjacentes ao modelo tradicional de educação, em que subsiste uma concepção de relações autoritárias presentes na estrutura e organização escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 41).

Então, a PC de Arte é entendida como a política comprometida com a transformação pedagógica mencionada no PPP. Ou seja, o documento formulado é adotado como elemento que incita a mudança nos processos de ensino-aprendizagem postos até então, além de pretender a criação de espaços disponíveis à mudança dentro de sua própria estrutura curricular.

Ademais, se tal elaboração visa o estímulo à autonomia do/a estudante pela valorização de suas particularidades, reconheço-me como mediadora responsável pela condução dessa produção afinada às demandas estudantis. Enquanto professora do componente Arte a partir da área de Dança e pesquisadora sobre Dança, Educação e Currículo em um Curso de Doutorado vinculado a um Programa de Pós-Graduação, assumo meu papel de ponte neste cenário, identificando minha responsabilidade em propor conexões entre a realidade discente e à construção epistemológica da Dança na escola.

Nesse contexto, questiono-me sobre como os princípios desenvolvidos nesta tese acerca da Dança como área de conhecimento (RANGEL; AQUINO, 2018; AQUINO, 2007); do corpo sob perspectiva integrada (RENGEL, 2007; KATZ; GREINER, 2005); e do currículo a partir de seus atos (MACEDO, 2017), em diálogo com os sujeitos do COLUN, podem ser materializados em uma estrutura documental que impulse as transformações sociais e educacionais aludidas.

É fato que a conexão desta formulação para com os/as discentes foi estabelecida desde o início dos procedimentos de elaboração, de modo que muitas das impressões dos/as estudantes estão presentes nesta pesquisa. Entretanto, reafirmo que essa troca precisa ser explicitada ao longo de todas as fases da construção do currículo e deve tornar-se realidade na vivência dele,

dado o desenvolvimento metodológico desta pesquisa pautada na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Assim, posiciono-me como pesquisadora comprometida com esta função, disposta a articular os saberes de minha formação acadêmica com as vivências dos/as discentes na liderança qualificada para a produção da PC de Arte, evidenciando a contribuição da Dança nesse processo.

Vale frisar que a reflexão disposta até este momento no desenvolvimento da tese já faz parte da estrutura curricular elaborada. Isto é, a investigação sobre a Arte e Dança nos outros Colégios de Aplicação; o estudo acerca do histórico do COLUN e da Arte e Dança na instituição; o exame sobre as impressões discentes no percurso das aulas; o horizonte teórico estruturado; tudo isso já é a própria PC de Arte, não está *a priori* dela.

Tal compreensão está de acordo com as premissas de currículo defendidas por Macedo (2017) e adotadas nesta investigação, as quais afastam-se da compreensão exclusivamente documentária de currículo. Assim, a documentação formulada é entendida como uma parte do currículo, isto é, como um dos elementos que contribuem para a elaboração curricular, que é, de fato, aquilo que se vive no cotidiano da instituição, as ações que o materializam.

A reflexão sobre o perfil estudantil do COLUN com base nas características coletivas e específicas também é o próprio currículo. Embora a estrutura formalizada do documento seja apresentada na sequência apenas para fins didáticos de organização da tese, os fundamentos, princípios, e intensões analisados até aqui estão intrinsecamente presentes nessa estrutura, não podendo ser analisados de forma apartada da discussão discorrida.

6.1 A ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Como é sabido, o debate acerca da Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental foi desenvolvido tendo em vista as especificidades de cada uma das quatro áreas de conhecimento inseridas no componente. Ponderando a necessidade de fixação que tal formulação requeria, iniciamos a discussão a partir da organização curricular adotada em anos anteriores, reconhecendo as potências e fragilidades dessa estrutura prévia que apontava acordos já existentes entre os/as docentes de Arte. Esses acordos foram adotados antes mesmo do processo de elaboração da PC em virtude da necessidade de assumirmos definições para o desenvolvimento do trabalho artístico a partir do ano de 2022, já que a Dança seria inserida na escola antes da elaboração formal desse material.

Tais deliberações refletiam o acúmulo das convicções resultantes da luta política pelo espaço específico da Dança, da Música, do Teatro e das Artes Visuais na instituição, especialmente após o ingresso da Dança no COLUN, ainda que esses pactos não tivessem sido documentados formalmente.

Um desses acordos era que o/a estudante, ao longo do Ensino Fundamental, estudasse todas as áreas artísticas e que elas fossem dispostas anualmente. Essa divisão por ano já estava em vigor e foi analisada em momentos anteriores como a organização que melhor atendia à disposição das Artes no componente, se compararmos o estudo anual com os estudos ou semestral ou bimestral.

A divisão anual entre as áreas de conhecimento era adotada do 5º ao 9º ano desde 2014 e com o ingresso da Dança em 2022 a estrutura curricular foi ajustada provisoriamente com base no formato do ano anterior, a fim de possibilitar o início do trabalho com essa área antes mesmo de nos aprofundarmos nos debates sobre a PC de Arte, conforme verifica-se no histórico acerca da organização do componente:

Tabela 11 – Histórico da disposição do componente Arte por área de conhecimento

2014		2015	
5º ano	ARTES VISUAIS	5º ano	ARTES VISUAIS
6º ano	MÚSICA	6º ano	ARTES VISUAIS
7º ano	MÚSICA	7º ano	TEATRO
8º ano	TEATRO	8º ano	ARTES VISUAIS
9º ano	ARTES VISUAIS	9º ano	MÚSICA

2016		2017	
5º ano	ARTES VISUAIS	5º ano	MÚSICA
6º ano	MÚSICA	6º ano	MÚSICA
7º ano	ARTES VISUAIS	7º ano	ARTES VISUAIS
8º ano	TEATRO	8º ano	MÚSICA
9º ano	ARTES VISUAIS	9º ano	ARTES VISUAIS

2018		2019	
5º ano	MÚSICA	5º ano	MÚSICA
6º ano	MÚSICA	6º ano	MÚSICA
7º ano	TEATRO	7º ano	ARTES VISUAIS
8º ano	ARTES VISUAIS	8º ano	ARTES VISUAIS
9º ano	ARTES VISUAIS	9º ano	TEATRO

2020		2021	
5º ano	MÚSICA	5º ano	MÚSICA
6º ano	MÚSICA	6º ano	MÚSICA
7º ano	TEATRO	7º ano	TEATRO
8º ano	ARTES VISUAIS	8º ano	ARTES VISUAIS
9º ano	ARTES VISUAIS	9º ano	ARTES VISUAIS

2022	
5º ano	MÚSICA
6º ano	MÚSICA
7º ano	TEATRO
8º ano	ARTES VISUAIS
9º ano	DANÇA

Fonte: Arquivo pessoal do corpo docente do COLUN/UFMA (2024).

Não é a intenção desta tese investigar os pormenores que levaram à eleição de determinadas sequências entre as áreas ao longo dos anos. Contudo, em uma análise mais ampla verifica-se que as adaptações neste sequenciamento eram anuais, de modo a refazer-se a disposição proposta de acordo com o número de docentes disponíveis e com o contexto escolar que se apresentava.

A exemplo, o afastamento de docentes para qualificação *stricto sensu* em cursos de Mestrado ou Doutorado também era uma situação que demandava ajustes nessa estrutura, a fim de que todas as séries pudessem experienciar a Arte independentemente da quantidade de professores/as disponíveis ou da área de conhecimento que seria ofertada. Uma situação similar à realidade dos outros CAp, conforme observamos na seção 2.2.

Verifica-se também que historicamente as áreas com mais docentes concursados na instituição – Artes Visuais e Música – eram estudadas em mais de um ano, enquanto o Teatro que possui apenas um professor destinava-se a uma única série. Vale destacar que a inserção provisória da Dança no 9º ano do Ensino Fundamental em 2022 se deu em uma tentativa do corpo docente de oportunizar tal vivência ainda nessa etapa da Educação Básica, já que, caso a Dança não fosse estudada no 9º ano, os/as discentes desta série avançariam para o Ensino Médio sem ter experienciado a Dança no Ensino Fundamental.

Isto posto, a estrutura temporária de 2022 foi analisada na sequência durante os debates entre os docentes para a fixação na PC de Arte. Ponderando as experiências vivenciadas de 2014 a 2022 no arranjo anual entre as áreas, constatamos que os períodos de um ano nos permitem construir um ciclo de estudo de forma mais aprofundada em comparação com ciclos menores de um ou dois bimestres. Avaliamos que o estudo de uma área em menos de um ano seria um tempo insuficiente para o amadurecimento de um aprendizado satisfatório, além de que mais de um ano reduziria o tempo de experimentação de uma área em favorcimento da ampliação de outra, dada a quantidade de séries disponíveis no Ensino Fundamental.

O desenvolvimento anual de cada área também facilitava a adequação do componente à estrutura mais ampla do COLUN que adota a divisão por séries, pressupondo cada série como uma fatia do percurso escolar que apresenta um ciclo de início, meio e fim para todos os componentes curriculares, inclusive para a Arte.

Então, ao longo do debate para fixação da Proposta Curricular deliberamos sobre a continuidade no formato anual do estudo das áreas artísticas no componente. Constatamos a importância de que essa divisão anual fosse feita de forma equilibrada entre todas as áreas, o que ainda não era uma realidade, já que a Música e as Artes Visuais eram estudadas em dois

anos, de acordo com o arranjo adotado nos anos anteriores, especialmente em 2022, enquanto o Teatro e a Dança eram vivenciados em apenas um ano.

Com o desenvolvimento da Dança a partir de 2022, identificamos uma equivalência entre a quantidade de áreas a serem estudadas nos anos finais do Ensino Fundamental e a quantidade de séries desta etapa, sendo quatro em ambos os casos, o que propiciou uma equiparação no tempo de vivência entre a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais. Tal equivalência corrobora a premissa de equilíbrio entre as áreas, condenando a hierarquização entre elas e facilitando o aprofundamento proporcional do componente ao longo dos anos. Assim, optamos por manter na Proposta Curricular a divisão das áreas artísticas por ano a partir do 6º ano.

Embora essa escolha considere a equidade na distribuição da Arte ao longo do currículo escolar, ela proporciona um desequilíbrio na carga horária dos/as docentes, dado que cada um/a ministra aulas somente de sua área de formação e a escola não dispõe da mesma quantidade de docentes em todas as áreas. Além disso, a estrutura fixada também pode encontrar desafios na manutenção de sua disposição quando do afastamento de algum/a professor/a.

Cientes dessas questões, optamos por manter a deliberação acordada acerca da organização das áreas, sob o argumento de que o currículo de Arte precisa ser ofertado com excelência independente das particularidades ou mesmo das alterações temporárias do corpo docente. Isto é, reconhecemos que os/as professores de Dança e Teatro, que ministram sozinhos/as suas áreas, a princípio ficariam com uma demanda de ensino maior do que a dos outros/as docentes, os/as quais se comprometeriam a dar continuidade na luta coletiva por novos códigos de vaga para a Arte tal como ocorreu para o ingresso da Dança.

Acerca do afastamento de docentes, ponderamos a possibilidade de solicitação de professor/a substituto/a, sendo esse um direito dos/as estudantes e do corpo docente de Arte, assim como ocorre quando do afastamento de professores/as de outras disciplinas. Tal como observado nos outros CAp ao longo da seção 2.2, a fixação das áreas artísticas por série acarreta, na maioria das vezes, a fixação do/a docente nos anos escolares, fato que contribui para um maior amadurecimento da pesquisa de metodologias, estratégias e dinâmicas voltadas para a faixa etária determinada com a qual o/a docente pode utilizar-se da consistência temporal no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

É fato que possíveis alterações podem ser necessárias de acordo com a conjuntura escolar, embora sejam implementados esforços para que, a princípio, a disposição entre as áreas artísticas não sofra com eventuais modificações no quadro docente.

Acordada a divisão anual a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, houve um consenso sobre a necessidade de o 5º ano dispor de outro modo de organização em virtude de

essa série fazer parte dos anos iniciais e de ser a série de ingresso dos/as estudantes na instituição, momento em que eles/as começam a conhecer a concepção artística existente no COLUN. Elegemos então uma divisão bimestral entre as Artes nesta série. Ou seja, cada área teria um bimestre para desenvolver seu estudo, já que ao longo do ano temos quatro bimestres correspondentes a quatro áreas artísticas.

Nessa disposição, manteríamos em todo o Ensino Fundamental a premissa de estudo das quatro áreas de conhecimento, ressaltando que o objetivo da Arte no 5º ano envolve o reconhecimento por parte dos/as discentes das especificidades da Dança, da Música, do Teatro e das Artes Visuais, respeitando as limitações que a duração de um bimestre nos impõe.

É fato que o período de um bimestre é extremamente curto se comparado com a divisão anual proposta às outras séries, entretanto, reiteramos que não se pretende desenvolver nessa série o mesmo nível de aprofundamento do estudo proposto aos anos finais, mas sim ofertar uma breve e inicial experiência que apresente os/as estudantes aos elementos das áreas artísticas que serão melhor desenvolvidas posteriormente, em acordo à continuidade entre as etapas do Ensino Fundamental.

Entendemos que essa organização para o 5º ano favorece a compreensão da existência de quatro áreas específicas dentro de um mesmo componente, valorizando suas peculiaridades ao mesmo tempo que enfatiza a conexão entre elas. Tal disposição oportuniza aos/as discentes o primeiro contato com diferentes modos de produção de conhecimento de maneira articulada, tendo em vista que muitas das instituições das quais nossos/as alunos/as provêm possuem apenas o ensino de Artes Visuais, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Importa dizer que as estruturas bimestral e anual deliberadas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente, ponderaram a divisão de salas para o desenvolvimento das aulas. No COLUN, atualmente há salas específicas para Artes Visuais, Música e Teatro. A Dança ainda não possui seu espaço particular dado o ingresso recente da Área na escola¹²⁰. Portanto, ela utiliza a sala de Música ou a de Teatro, já que essas áreas trabalham em ambientes amplos e com poucos móveis, o que torna seus espaços receptíveis para o trabalho com movimentos corporais, embora não sejam totalmente adaptados para isso.

¹²⁰ Em 2022, eu e a professora Mestra Camila Pereira, de Educação Física, desenvolvemos o projeto de construção do Espaço de Práticas Corporais (EPC). À época, existia a previsão de construção de novas salas no prédio que sedia a instituição e esse espaço seria um dos ambientes construídos. A intenção era construir um local para o estudo da Dança e da Educação Física, que também pudesse funcionar como espaço cênico do COLUN. Tal projeto foi elaborado e aprovado em reunião da área de Linguagens, contudo, a logística de construção dos espaços ainda não foi efetivada e a concepção do EPC está temporariamente parada.

Assim, há duas salas para o desenvolvimento de três áreas – Dança, Música e Teatro - o que impede o acontecimento da aula das três Artes de forma simultânea. Cientes dessa demanda, deliberamos sobre a organização do componente com a tarefa de pautar essa impossibilidade de concomitância à coordenação do Ensino Fundamental, a qual elabora a distribuição dos horários de aula ainda na semana pedagógica, antes do início das aulas a cada ano, podendo realizar os ajustes necessários na planilha de horários de acordo com a realidade da escola.

Definida a divisão temporal entre as áreas no EF, avançamos o debate para a reflexão acerca da ordem que seria adotada entre as Artes. Essa análise perdurou bastante tempo entre os/as docentes, tendo em vista que analisamos vários cenários possíveis para esse sequenciamento, verificando se as opções em pauta potencializavam o desenvolvimento das áreas bem como criavam uma relação lógica entre elas.

É certo que qualquer ordenamento adotado teria seu próprio sentido, podendo ser criticamente fundamentado, já que não há hierarquização entre as Artes nem tampouco um modelo “certo” a se seguir. Entretanto, optamos por discutir alguns formatos dada a realidade do COLUN, ponderando as experiências de anos anteriores e a percepção dos/as professores/as acerca do que poderia ser aprimorado neste formato.

A análise da configuração entre os anos iniciais e finais foi realizada concomitantemente e em concordância à lógica de continuidade pretendida entre essas etapas, fato que influenciou na tomada de algumas decisões, especialmente na relação entre a Dança e o Teatro.

Por se tratar de duas artes cênicas, essas áreas apresentam uma proximidade significativa em relação ao modo de produção de conhecimento, o qual explicita a existência do corpo em cena. Examinando tal proximidade, julgamos que a exploração dessa conexão seria mais significativa nos anos finais, com o desenvolvimento dessas Artes em sequência e em um tempo dilatado para cada uma, conforme a duração de um ano mencionada anteriormente.

Sobre essa relação no 5º ano, verificamos a pertinência de se propor uma lógica diferente daquela destinada aos anos finais, intercalando a Dança e o Teatro com as outras Artes, de forma a relacioná-los com a Música e as Artes Visuais em um sequenciamento que pudesse estimular diferentes conexões no componente. Ainda no 5º ano, identificou-se a pertinência da proximidade entre a Dança e a Música de forma sequenciada, já que vários elementos sonoros

podem ser relacionados com a produção de movimentos, compreendendo que os sons presentes nas diferentes elaborações musicais fazem parte do corpo¹²¹.

Avaliou-se também o processo de transição entre o sequenciamento utilizado anteriormente, em 2022, e o novo ordenamento a ser adotado. Nosso objetivo foi propor uma disposição curricular coerente em seu arranjo gerando o mínimo de transtornos possíveis ao período de transição entre as matrizes curriculares. É fato que, nos primeiros anos de implementação da PC de Arte, algumas adaptações seriam necessárias para que os/as estudantes, independente da matriz curricular vigente, experienciassem todas as áreas artísticas no decorrer do Ensino Fundamental. Todavia, esforçamo-nos para que esses ajustes fossem mínimos, sem comprometer a qualidade da produção de conhecimento no componente.

Isto posto, analisamos a situação específica da Música. No sequenciamento curricular anterior à elaboração da PC, essa área era a única presente nas duas séries iniciais da escola, no 5º e no 6º ano. Assim, observando que a estrutura do 5º ano foi modificada para uma estrutura bimestral dividida entre o Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais, seria importante manter a Música no 6º ano. Isso se deu pois, caso alocássemos-la em uma das outras séries disponíveis (7º, 8º ou 9º ano) os/as atuais discentes do Ensino Fundamental que cursariam os anos finais no período de transição entre as matrizes possivelmente estudariam Música por três anos: durante os seus 5º e 6º ano, segundo o sequenciamento adotado nos anos anteriores, e em mais um ano, durante o seu 7º ou 8º ou 9º ano de acordo com o novo ordenamento.

Refletimos então que seria necessário manter um diálogo mínimo com a matriz curricular anterior para evitar o excesso de entraves no período de transição, de modo que a manutenção da Música no 6º ano refletiria esse diálogo. Ademais, identificamos diversas potencialidades no desenvolvimento do trabalho artístico pela atribuição da Música a esta série, avaliando inclusive as relações que poderiam ser estabelecidas entre essa e as outras áreas que seriam vivenciadas na sequência.

Sobre as Artes Visuais, constatamos a relevância de essa área ser alocada no final tanto dos anos iniciais como dos anos finais. Em observância à realidade de outras redes de Educação Básica, das quais muitos/as de nossos/as estudantes advêm, percebemos a predominância do estudo das Artes Visuais em detrimento das outras áreas artísticas, de modo que essas outras Redes, muitas vezes, desenvolvem apenas as Artes Visuais no estudo do componente Arte.

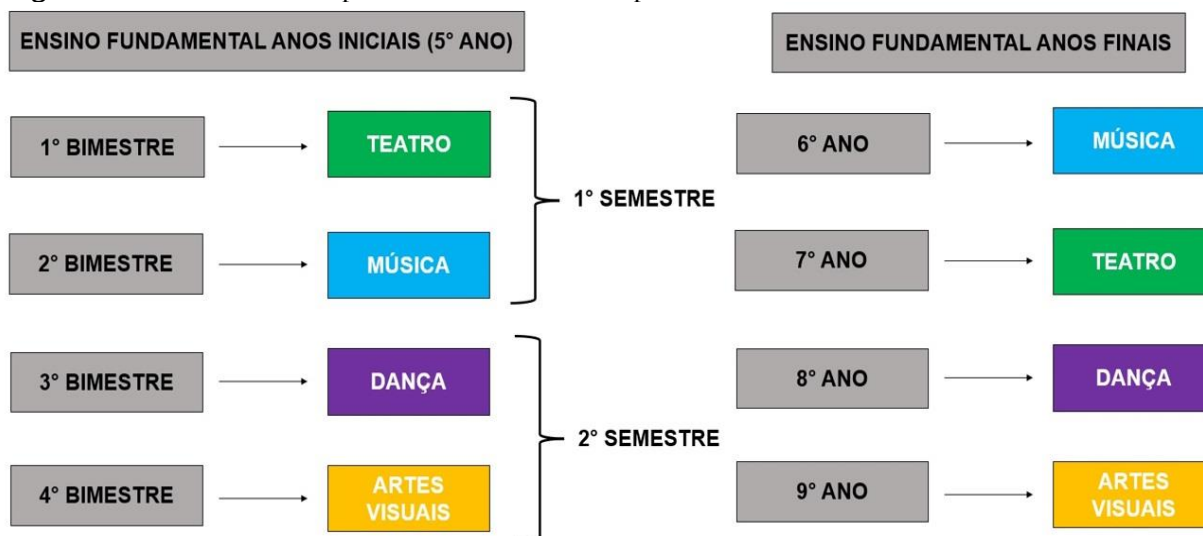
¹²¹ Em trabalhos anteriores (CHAVES, 2021) defendi a argumentação de que música é corpo, fundamentada especialmente pelos estudos de Lucas Ciavatta (2009). Em sua obra, o autor desenvolve o conceito de posição sonora que parte do diálogo entre o corpo e a área da música, destacando a necessidade de se compreender a “importância do corpo para a aquisição de habilidades e compreensões musicais” (CIAVATTA, 2009, p. 19).

Não é nosso objetivo aprofundar o debate sobre os acontecimentos que historicamente privilegiaram as Artes Visuais em detrimento da Música, da Dança e do Teatro, entretanto, nossa tomada de decisão quanto à organização da matriz curricular pondera esse fato. Cientes desse cenário amplamente presente nas diferentes escolas, pressupomos que os/as discentes ingressantes no COLUN no 5º ano já tenham tido algum contato com Artes Visuais nas séries anteriores, o que justifica o direcionamento dessa área para o último bimestre do 5º ano e para a última série do Ensino Fundamental, dando preferência inicialmente para o estudo das outras áreas artísticas que, supomos, tenham sido menos experienciadas.

Inferimos a existência de um contato prévio com as Artes Visuais de modo introdutório, não tendo a pretensão de mensurar o nível de aprofundamento desse estudo, mas apenas de reconhecer a habitual presença dessa área na educação - especialmente nas primeiras etapas escolares - em detrimento das outras Artes. A identificação desse cenário, combinada com as outras especificidades já apresentadas estimulou a adoção de um arranjo curricular que direcionasse as Artes Visuais para o fim das duas etapas do Ensino Fundamental.

Desse modo, após diversas reuniões para debate das demandas apresentadas como critério de organização das áreas artísticas, a estrutura formulada para a Proposta Curricular de Arte se organiza da seguinte forma:

Figura 15 – Desenho da Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental em 2023



Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Deliberada a disposição curricular entre os/as docentes de Arte, iniciou-se o debate acerca do desenvolvimento de cada área no componente, com base na valorização das especificidades artísticas e das conexões entre os saberes das diferentes áreas. Ou seja, compreendemos que apenas a estruturação da sequência do componente em cada série não constitui por si só a

Proposta Curricular de Arte, mas apresenta-se como um elemento importante para a definição de conteúdos, metodologias, objetivos e diálogos, em cada área e entre as áreas de conhecimento.

Nesse cenário, assumi a responsabilidade de suscitar reflexões nos meus/minhas colegas docentes a respeito de como cada área desenvolveria sua prática com base nos elementos mencionados. Constatei que para eu pudesse construir uma perspectiva curricular para a Dança no COLUN afinada à valorização dessa área, bem como à perspectiva de corpo integrado e à compreensão dinâmica de currículo, conforme discorrido nas seções 5.1, 5.2 e 5.3, eu teria de instigar a discussão sobre o cotidiano curricular das outras áreas artísticas, ainda que o estudo delas não fosse de meu domínio.

Não seria suficiente encerrar o debate coletivo apenas na definição sobre o ordenamento das áreas no Ensino Fundamental e deixar que, a partir desta disposição, cada professor seguisse isoladamente propondo seu desenho curricular específico. Ponderando a integração das áreas em um mesmo componente, para que o desenvolvimento emancipatório da Dança pudesse ter espaço no COLUN era preciso suscitar o debate sobre as perspectivas curriculares dentro de cada área.

Então, estando inserida na linha de Mediações Culturais e Educacionais em Dança em um Programa de Pós-Graduação em Dança, com o intuito de estudar a prática curricular do componente e sua relação com a Dança, entendi que eu deveria mover essa provocação mais ampla acerca dos elementos curriculares nas outras áreas, reservada a autonomia de cada uma delas para, posteriormente, aprofundar-me na organização da minha área na PC.

Isto posto, havia inicialmente duas demandas¹²² que eu considerava importantes de serem investigadas nessa reflexão curricular específica de cada área, embora realizada coletivamente. A primeira demanda era a inclusão da interdisciplinaridade na estrutura de currículo. Se já era consenso a inserção das áreas em um único componente, o diálogo entre elas deveria ser o suporte da PC. A segunda demanda tratava a respeito da interlocução com a Base Nacional Comum Curricular.

Embora tenhamos várias críticas ao documento e à sua compreensão acerca das áreas artísticas como unidades temáticas, conforme citado em momentos anteriores, era preciso que

¹²² No início da reflexão sobre a PC de Arte, a Comissão da Proposta Curricular elaborou três perguntas norteadoras para impulsionar o debate dentro das áreas escolares, inclusive na Área de Linguagens, que inclui o componente Arte. Essas questões estavam conectadas a uma reflexão mais específica sobre a BNCC, as quais serão discutidas posteriormente. Embora as perguntas não tenham sido direcionadas a cada componente, os/as docentes de Arte debateram sobre elas em suas reuniões específicas, fato que ocasionou a identificação das demandas mencionadas. Assim, elaboramos respostas para cada uma das questões apresentadas, as quais dialogam com tais demandas.

o nosso currículo apontasse uma tomada de posição frente à BNCC, indicando com quais de seus aspectos nos relacionaríamos, ou mesmo se utilizaríamos na PC alguma de suas concepções.

Refletindo sobre a primeira demanda, no que tange a abordagem da interdisciplinaridade, constatei que o exercício de propor conexões entre saberes já era realidade no COLUN e na Arte anteriormente. Segundo Castellanos e Oliveira (2021c, p. 14) havia em anos anteriores a prática de cada estudante apresentar “uma pesquisa feita durante o ano dentro de algum projeto interdisciplinar, sendo este o maior diferencial da proposta pedagógica, permanecendo por todo o período em que o COLUN esteve na Vila Palmeira como um dos traços da identidade colunense”.

Mais especificamente na Arte, o professor Marcone Dutra também relata iniciativas com intenções semelhantes:

Eu dava a aula de arte [...] em um espaço livre onde a gente trabalhava mais artes visuais que é a minha formação [...], a gente trabalhava o desenho artístico [...] e aí eu sempre trabalhei com assuntos transversais [...] e nessa transversalidade [...] a gente [...] fazia projetos com os professores de ciências, de geografia, para a gente trabalhar essas questões ambientais, nós chegamos a fazer um projeto com a Vale, plantamos 1000 pés de árvore lá [...] (DUTRA, 2023).

Cientes desse histórico, o intuito de inserir a perspectiva interdisciplinar na PC de Arte também trata de aprofundar essa compreensão, dando continuidade à aproximação entre o COLUN e a prática interdisciplinar ao propor um arranjo que fomente tal diálogo de forma cada vez mais crítica.

Nesse cenário, propus que elaborássemos eixos de conhecimento que guiassem a prática de todas as áreas, cada uma na sua respectiva série ou bimestre do Ensino Fundamental. Por questões didáticas, iniciamos o debate sobre os eixos a partir dos anos finais, considerando a temporalidade maior presente nesta etapa para o desenvolvimento de cada área, o que facilitava a visualização do desenho curricular.

Do 6º ao 9º ano a ideia era que os eixos de conhecimento fossem grandes temáticas que guiassem a prática artística da escola, independente da área, de modo que as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança trabalhassem com base nesses eixos elaborados coletivamente. Como grandes temáticas, os eixos poderiam ser subdivididos em assuntos mais específicos de acordo com as particularidades de cada área, mantendo um diálogo com a perspectiva mais ampla do componente sem negligenciar a autonomia necessária ao trabalho próprio de cada uma delas.

Ou seja, embora os eixos temáticos sejam fixados para todas as Artes, na aplicação deles em cada uma delas os eixos seriam desdobrados em conhecimentos específicos do Teatro, das Artes Visuais, da Dança e da Música. As grandes temáticas se adaptariam a realidade das áreas, ao mesmo tempo que os saberes estudados nessas deveriam se originar daquelas, materializando a conexão mais ampla entre as áreas na constituição de um único componente. Contudo, tal diálogo mantém as especificidades necessárias, pois são as áreas que selecionam sua abordagem para cada eixo, apontando as subdivisões necessárias a este de acordo com seus saberes específicos e seus modos de produção de conhecimento.

Isto posto, minha proposição foi que construíssemos quatro eixos, cada um deles destinado a um bimestre, a fim de que, independentemente da área estudada em determinada série, o componente Arte estivesse trabalhando o mesmo eixo no mesmo período. Assim, o eixo 1 seria estudado no primeiro bimestre por todas as séries, em todas as áreas, sendo que cada uma delas o desenvolveria à sua maneira. Passado ao segundo bimestre, o mesmo procedimento se repetiria com o eixo 2, e assim sucessivamente com os eixos 3 e 4 até a finalização do ano letivo, conforme indicado na Figura 16:

Figura 16 – Organização dos eixos temáticos nos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Então, o intuito é que com o passar dos anos os/as discentes estudem os mesmos eixos no mesmo bimestre, no entanto, a cada ano o estudo daquela temática ganha uma nova configuração pois será desenvolvida a partir da ótica de uma área artística distinta. A conexão pretendida entre os conhecimentos artísticos acontece no decorrer do amadurecimento do/a estudante ao transitar entre as séries, não dependendo de um esforço docente obrigatório para conceber tal diálogo. Ou seja, ainda que os/as docentes não se empenhassem em relacionar sua área com aquelas já estudadas, utilizando o eixo como ponto de cruzamento, esse diálogo certamente seria incitado, uma vez que a escolha dos saberes desenvolvidos parte do mesmo ponto de origem – o eixo temático – que se repete anualmente de forma cíclica.

Tal organização curricular atende à demanda da interdisciplinaridade¹²³, de modo a propor na própria estrutura de currículo elementos que fomentem o diálogo entre os saberes artísticos independentemente da existência ou não de iniciativas específicas do/as professores/as que corroborem essa conexão.

No debate sobre a interdisciplinaridade, e em análise acerca dos cenários praticados em outros Colégios de Aplicação, nós professores/as identificamos os cruzamentos entre as áreas como um elemento balizador da prática artística na escola. Entretanto, esses cruzamentos devem ser elaborados sem depender de ações esporádicas como aulas conjuntas, eventos, ou produções específicas, ainda que possam ser incrementados por essas práticas, por isso minha preocupação em propor à equipe docente uma composição curricular que estimulasse as interseções em sua própria estrutura.

A exemplo, cito a estrutura do Projeto de Pesquisa de *Iniciação Científica Discente* (PICD) na ESEBA/UFU, apontada na seção 2.2. Embora a iniciativa seja um Projeto e não um componente, há um espaço curricular fixo para ele na matriz da escola, de modo que o que conduz a produção de conhecimento em cada agrupamento do PICD são os temas específicos elaborados, em uma estrutura semelhante à dos eixos de conhecimento aqui proposta. O docente Daniel (2023) avalia que a existência de dessas temáticas basilares contribui para o

¹²³ Vale dizer que a perspectiva interdisciplinar adotada na PC de Arte do COLUN não se confunde com a multidisciplinaridade. Apesar de esta última propor, assim como a matriz curricular de Arte do COLUN, o trabalho com “diferentes conteúdos de disciplinas distintas trabalhadas num mesmo momento” (CARDOSO *et al.*, 2008, p. 25), na concepção multidisciplinar não há uma conexão entre os trabalhos das diferentes áreas, explicitando-se apenas a “justaposição de diversas disciplinas desprovidas de relação aparente. Disciplinas no mesmo nível sem trabalho integrado” (CARDOSO *et al.*, 2008, p. 32). Então, essa abordagem distancia-se das premissas interdisciplinares adotadas pelo componente Arte no COLUN, haja vista o fomento à integração entre as áreas artísticas na PC supracitada, mesmo nos momentos de estudo das especificidades de cada Arte.

aprofundamento interdisciplinar, assim como pretende-se no COLUN a partir de tal estrutura no componente Arte.

Essa compreensão sobre a interdisciplinaridade não objetiva isentar os/as docentes de suas responsabilidades como mediadores/as encarregados/as de propor a investigação acerca dos diálogos entre saberes. Ao contrário, entendemos que a configuração apresentada amplia o leque de possibilidades de encontros, uma vez que isso pode ser feito no decorrer das aulas de cada área, sem demandar o envolvimento laboral de outro/a docente/a na aula de uma área distinta da sua para que a conexão aconteça.

Isto é, adotando a estrutura de eixo em todas as séries e áreas, os/as professores/as podem optar por como e quando, ao longo do bimestre, destacar os cruzamentos entre saberes, avaliando qual o aprofundamento necessário a essa conexão de acordo com a realidade de cada turma. Julgamos que a elaboração de aulas conjuntas com mais de um/a docente em uma mesma série, ou mesmo com um/a único/a professor/a reunindo séries diferentes não pode ser o único recurso utilizado para a prática da interdisciplinaridade.

Assim como em outros Colégios de Aplicação, o reconhecimento das especificidades de cada área artística requer a divisão da carga horária do componente para práticas específicas de cada Arte, o que acarreta a divisão de planejamento, horas de trabalho e obrigações particulares de cada docente. Tais demandas dificultam a elaboração de momentos coletivos que dependam da presença de outro/a professor/a para colaborar em mais aulas do que a sua demanda habitual ou mesmo para ceder seu horário de aula a uma prática liderada por outro/a colega docente.

É fato que poderíamos optar por um arranjo curricular que indicasse a existência de aulas compartilhadas entre docentes como parte do cotidiano escolar. Todavia, identificamos que essa escolha demandaria alterações estruturais na organização da escola, apresentando entraves como: na organização do Sistema Virtual utilizado pelos/as discentes para consulta acadêmica¹²⁴; na disposição dos horários escolares; na computação de horas de trabalho e disciplinas ministradas por cada professor/a; entre outras questões administrativas que não poderiam ter seu formato modificado.

¹²⁴ A UFMA, assim como outras Universidades Federais, utiliza os Sistemas Integrados de Gestão, conhecidos como sistemas SIG, na organização das diferentes dimensões que compõem a universidade. Na gestão das atividades acadêmicas de cada componente utiliza-se o Sistema Integrado de Gestão Atividades Acadêmicas (SIGAA), inserido dentro dos sistemas SIG. Tal como o nome sugere, o SIGAA organiza as atividades do cotidiano acadêmico, conectando docentes, discentes e coordenação pedagógica no ambiente digital. Na UFMA há alguns limites e restrições quanto ao registro no SIGAA da divisão entre professores/as para cada série ou turma, embora isso possa acontecer dentro de alguns padrões que o Sistema apresenta. Dado esse cenário, a adoção de aulas compartilhadas como estrutura fixa do componente Arte encontraria alguns entraves em seu registro no SIGAA, tais como a impossibilidade de se alocar simultaneamente mais de um professor para cada série; e a criação conflitos no sistema quando da elaboração da declaração anual de disciplina ministrada por docente.

Constatamos que a estrutura de aulas compartilhadas também poderia acarretar no retrocesso da discussão, presente no debate político do COLUN, sobre a valorização das áreas de conhecimento na Arte, abrindo espaço para que outros/as servidores/as questionassem novamente a presença das particularidades artísticas na escola utilizando-se da prática das aulas compartilhadas como argumento, o que dificultaria ainda mais a conquista do componente por novos espaços na instituição, incluindo novas vagas para a Arte. Ademais, compreendemos a possibilidade de diálogo interdisciplinar sob perspectiva ampla, entendendo que ele pode se dar no contexto de cada aula específica ou mesmo pela percepção individual dos/as estudantes, não necessitando de uma reestruturação da dinâmica escolar para existir.

Mesmo cientes de que não precisamos obrigatoriamente fomentar outras situações de aprendizagem além das aulas regulares para que os cruzamentos entre saberes possam ser desenvolvidos, não nos eximimos de o fazer quando oportunidades se apresentam como possíveis. Isto é, reconhecemos que essas ações não são imprescindíveis ao diálogo interdisciplinar, mas contribuem para seu aprofundamento.

A PC de Arte foi implementada no COLUN a partir de 2023. Neste ano a professora Eliza, de Música, estudou em determinado eixo alguns ritmos musicais da cultura brasileira com o 6º ano, dentre eles o Carimbó: uma prática artística originada no Pará que envolve Música e Dança na composição de uma manifestação cultural festiva, com características sonoras e de movimento bastante específicas sob influência indígena, africana e portuguesa.

No planejamento deste estudo, a docente me convidou a estar presente em suas aulas para que pudéssemos relacionar o estudo sonoro com a elaboração dos movimentos. Prontamente aceitei o convite e compartilhamos a liderança daquela aula. O momento de compartilhamento das aulas foi breve, destinado apenas ao 6º ano, não abrangendo os/as estudantes que eram meus/minhas alunos/as no 8º ano. Entretanto, verificamos que mesmo nessa experiência pontual a troca entre as áreas foi de grande valia para os/as discentes, disparando sensações, conexões e percepções que alimentaram as duas Artes.

Figura 17 – Aula compartilhada entre Dança e Música para o 6º ano em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Cito esse episódio para frisar que consideramos a elaboração de outras dinâmicas de aulas e eventos como esporádicas e dependentes das possibilidades de cada professor/a, mas não as descartamos por reconhecer a potência dessas iniciativas para a ampliação e aprofundamento da vivência artística na escola.

Assim como esse momento, houve outros episódios de integração entre as áreas, especialmente entre a Dança e a Música, que estavam diretamente relacionados com a elaboração da PC de Arte e foram incrementados com a finalização do documento. Sobre essa conexão, a docente Eliza relata:

A gente pode discutir uma proposta de conteúdos, como a gente poderia trabalhar aquilo ali aliado. Com a presença da Dança na escola eu pude fazer articulações com o meu conteúdo, pude trazer ela em alguns momentos, e os alunos podiam ver também até nos ensaios que a gente se propôs a fazer de apresentações na escola, tudo isso tinha um fundamento. Por exemplo, na festa junina do ano passado, a gente estudou no 5º ano as manifestações culturais do Nordeste no período do carnaval, período junino e natalino. Estudamos todos os passos que tinham nas apresentações do período junino e depois começamos os ensaios para a festa junina. E era engraçado que os alunos que já tinham estudado na sala diziam “olha, a professora está dizendo aquele negócio que a senhora falou”, então eles conseguiam fazer a articulação dos conteúdos. Então não houve só uma pessoa entrando e participando do espaço que eu estava, mas teve um acréscimo, uma presença sentida mesmo que fez diferença no nosso trabalho curricular (ROCHA, 2023).

No atendimento à demanda sobre interdisciplinaridade, identificada como uma postura necessária à PC do COLUN ao integrar quatro áreas distintas, observamos que nossa

perspectiva de conexão entre saberes nos apontava uma resposta à segunda demanda, que era a tomada de posição a respeito da BNCC.

Na Base, há a elaboração da unidade temática intitulada Artes Integradas, que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017a, p. 197). O documento menciona ainda habilidades específicas dessa unidade voltadas separadamente aos anos iniciais e finais, envolvendo a capacidade de reconhecer, experimentar, analisar e explorar as relações entre as áreas em projetos temáticos (BRASIL, 2017a).

Isto posto, verificamos que a estrutura de eixos adotada ao longo dos anos finais propiciava o desenvolvimento da integração entre as Artes, a qual preferimos chamar de interdisciplinaridade – e não Artes Integradas. A adoção da interdisciplinaridade como um princípio da PC de Arte conecta-se com a ideia de integração pretendida pela Base, embora não exatamente da mesma maneira.

A BNCC entende as Artes Integradas como uma unidade temática tal qual as áreas de conhecimento Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, associando-a ao desenvolvimento de distintas habilidades. No COLUN, não adotamos essa perspectiva fechada de Artes Integradas proposta pelo documento, porque entendemos a integração como um movimento contínuo entre as áreas de conhecimento reconhecidamente constituintes da Arte.

Assim, não identificamos a integração como uma nova área ou mesmo uma unidade, mas sim como um fluxo de conexão presente no trabalho de cada área de forma específica, podendo-se inclusive propor outras situações de aprendizagem para além do cotidiano escolar.

Então, em atendimento à demanda de tomada de posição frente à BNCC, optamos por extrair do documento alguns princípios que julgamos importantes, sem extrair o formato no qual eles são organizados na Base. Um desses princípios é a noção de integração entre as áreas, a partir das Artes Integradas que compreendemos através da interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, podemos analisar o episódio da aula de Carimbó, realizada conjuntamente entre a Dança e a Música, como uma ação pautada na dimensão da Arte Integrada. Tal integração também se faz presente, conforme indicamos, no desenvolvimento específico de cada área ao propor conexões com os saberes das outras Artes, fato que é instigado pela adoção coletiva dos eixos temáticos.

Na seleção de princípios da BNCC afinados à realidade do COLUN, consideramos que as dimensões do conhecimento apontadas pelo documento – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão podem ser ações adotadas como estímulo à integração, portanto às iniciativas interdisciplinares, em cada área de conhecimento.

Uma das três perguntas elaboradas pela Comissão da Proposta Curricular para instigar o debate sobre a BNCC na área de Linguagens foi “a forma de organização curricular proposta pela BNCC para as áreas modificou o formato anterior em que determinados conhecimentos eram trabalhados no Ensino Fundamental?”. Para essa questão, o componente Arte formulou a seguinte resposta registrada em Ata da Reunião do dia 16 de maio de 2022:

Sim, a forma de organização proposta pela BNCC modificou o formato que determinados conhecimentos eram trabalhados [...]. No tocante ao ensino de Arte, há a previsão para o trabalho com as linguagens artísticas considerando a Lei 13.278/2016, que trata do ensino de Arte na Educação Básica. A BNCC inclui a Arte Integrada como possibilidade de trabalhos articulados entre as linguagens artísticas, abrindo oportunidade para trabalhos que podem fortalecer as potencialidades de construção coletiva. As indicações das dimensões estão coerentes e bem definidas no documento [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2022a).

Verifica-se nessa resposta que mantivemos a defesa pela autonomia das áreas de conhecimento que compõem a Arte, identificando que o documento propõe alterações substanciais ao trabalho artístico, o que não retira nossa autonomia docente em selecionar os princípios coerentes à realidade do COLUN, a exemplo da premissa de integração e da utilização das dimensões do conhecimento segundo a orientação de cada docente.

Em momentos anteriores enfatizamos nossa crítica à BNCC no que tange à sua compreensão sobre as áreas artísticas como unidades temáticas. Nessa perspectiva, vale dizer que tal postura de crítica ao documento é encontrada em vários outros contextos. Nos CAP examinados na seção 2.2 verificamos que todos eles investigam de forma cautelosa os modos de aproximação com a BNCC por compreenderem-na como um documento oficial, entretanto, condenam o seu entendimento artístico, especialmente sobre a redução das áreas à meras unidades temáticas.

Por conseguinte, essa crítica pode ser ainda mais incisiva quando destacamos a disparidade entre a indicação do documento sobre a Arte como único componente artístico dotado das áreas específicas enquanto unidades temáticas, em contraposição à formação docente disponível no Brasil, que felizmente separa a Arte em profissionais distintos de acordo com as áreas de conhecimento. Assim:

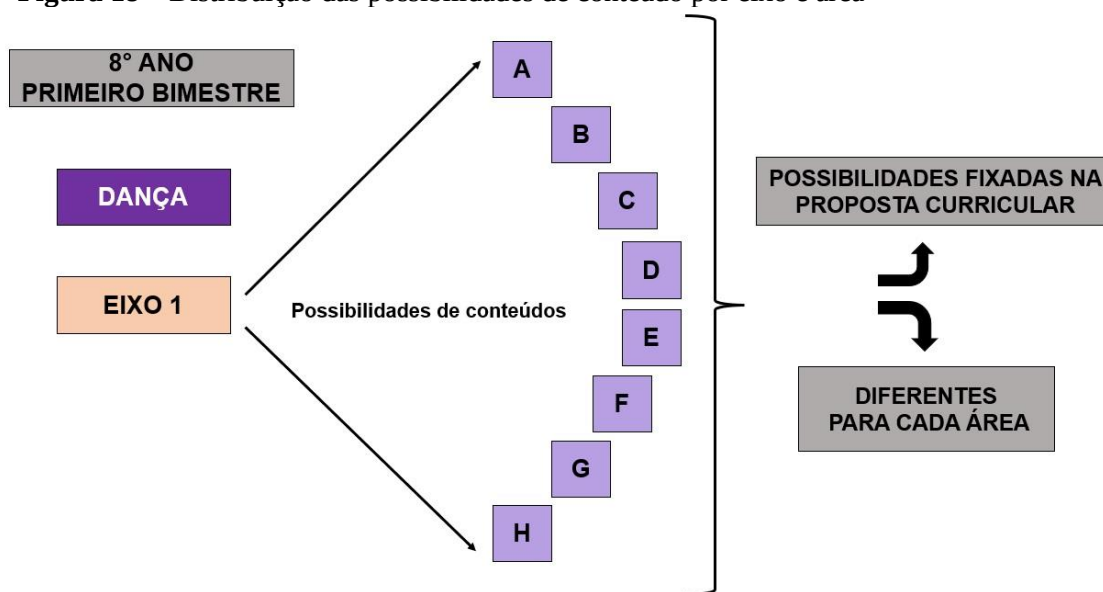
essa situação se mostra um contrassenso, já que a lógica de formação profissional não coaduna com a atuação no ambiente escolar que não trata, de modo geral, cada linguagem artística como um campo de conhecimentos merecedor de uma carga horária própria na estrutura curricular (ALLEMAND *et al.*, 2021, p. 11).

Nesse contexto, tal fundamentação crítica pode ser seguida da transformação das premissas da BNCC de acordo com a realidade local, o que não é uma atitude nova nem tampouco exclusiva à nossa PC de Arte. Outros documentos e instituições também incitam essa tomada de posição, à exemplo do Documento Curricular do Território Maranhense, que demarca:

Embora a BNCC do Ensino Fundamental coloque as artes visuais, a dança, a música e o teatro como *unidades temáticas*, essas manifestações são muito mais que mera compartimentação de conteúdos no contexto do componente curricular Arte; são, na verdade, *linguagens artísticas* já estabelecidas na legislação vigente da educação, cada uma contendo seus conteúdos específicos. Porém, isso não quer dizer que elas não dialoguem entre si (BRASIL, 2019b, p. 189-190).

Isto posto, acerca da estrutura de cada eixo, na disposição da PC de Arte as áreas apresentam o que intitulamos de possibilidades de conteúdos, os quais são fixados na Proposta Curricular e estão disponíveis para serem abordados naquele eixo. Então, as possibilidades elencadas por cada área a um mesmo eixo são distintas, o que justifica a adequação dele às particularidades da Dança, da Música, do Teatro e das Artes Visuais pelas possibilidades de conteúdos propostas.

Adjetivo os conteúdos como possibilidades pois, embora estejam fixados na PC, não há uma obrigação de quais ou quantos conteúdos devem ser desenvolvidos. A exemplo, supomos que a Dança fixou oito possibilidades de conteúdos para o eixo 1, identificadas por letras de A a H. No desenvolvimento deste eixo, no 1º bimestre, a docente tem autonomia para escolher quantos e quais desses conteúdos serão efetivamente estudados. No ano seguinte, pode ser que os conteúdos escolhidos não sejam os mesmos do ano anterior, nem tampouco a mesma quantidade de conteúdos, por isso sua identificação como possibilidade, conforme apresenta a Figura 18:

Figura 18 – Distribuição das possibilidades de conteúdo por eixo e área

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Nessa hipótese, em determinado ano os conteúdos desenvolvidos podem ser A, B, C; no ano seguinte G, H; e no próximo, D, E, A, F, não havendo hierarquia entre os conteúdos de um mesmo eixo nem nenhum tipo de obrigatoriedade quanto a repetição ou não de conteúdos e suas quantidades. A depender da dinâmica adotada em cada área, os conteúdos podem ser ainda subdivididos ou desenvolvidos concomitantemente. A única regra é que as possibilidades de conteúdos fixadas precisam estar articuladas a temática do respectivo eixo e os conteúdos escolhidos precisam estar contidos no *rol* de possibilidades fixadas. O mesmo ocorre em todos os eixos e para as outras áreas. A exemplo, o Teatro indica conteúdos como I, J, K, L, M, N no eixo 2 e decide a cada ano como proceder quanto às escolhas para o desenvolvimento do eixo.

Pode-se fazer uma analogia entre a estrutura dos eixos de conhecimento e um feixe de luz, esse que ao provocar a luminosidade estabelece um espaço de abrangência que abarca diferentes possibilidades de conteúdos voltadas para determinada área. Nessa perspectiva, a cada ano os/as docentes avaliam em quais possibilidades este feixe de luz será focado, compreendendo que a abrangência de distintos conteúdos não significa o estudo de todos eles em todos os anos.

Inclusive, o estímulo à seleção de determinados saberes em detrimento de outros é proposital, já que cada eixo é estudado em apenas um bimestre, o que restringe o tempo de vivência dos conteúdos, incentivando a eleição de apenas alguns desses. Avalia-se que a existência das possibilidades de conteúdos propõe uma flexibilidade para a PC de Arte,

oportunizando que ela se reconfigure a cada ano, de acordo com as demandas escolares que se apresentarem.

Na hipótese desta pesquisa mencionou-se a importância da adoção de perspectivas curriculares dinâmicas, portanto flexíveis, que estejam abertas ao diálogo com os princípios elencados ao desenvolvimento crítico da Dança na escola. Considera-se, então, que a escolha por este formato de organização de conhecimentos, que não cria armaduras para a seleção dos saberes, mas oportuniza invenções, pode materializar o caráter dinâmico pretendido à PC de Arte. Ademais, tal mutabilidade também caminha ao encontro da valorização da imprevisibilidade, indicada por Thiollent (2011) como uma das premissas da pesquisa-ação, o que justifica a adoção desse dinamismo nesta investigação curricular fundamentada na pesquisa-ação.

Ainda acerca das possibilidades de conteúdos, saliento que embora eles apresentem um caminho do que se pretende trabalhar com os estudantes, eles sozinhos não configuram a produção de conhecimento. Conforme apresentamos na seção 5.3, em defesa da noção de atos de currículo (MACEDO, 2017), entende-se que o currículo só se materializa, ou seja, só se torna um saber real, quando as premissas do documento entram em contato com o/a estudante pela experiência (LARROSA, 2020) artística no cotidiano da sala de aula. Sendo assim, adota-se uma compreensão de currículo constituído por seus atos, esses que por sua vez são compostos pela experiência, especialmente a artística, conforme a argumentação desta tese apresentada anteriormente.

Nesse cenário, embora seja função do/a docente selecionar os conteúdos que serão estudados a cada ano a partir de uma gama de possibilidades fixadas, o foco da PC de Arte é proporcionar experiências artísticas ao/à discente que o/a aproxime desses saberes historicamente acumulados e impulsionem a produção de conhecimento pelo/a próprio/a estudante. A seleção dos conteúdos é utilizada para conduzir a elaboração das vivências que os/as professores/as irão propor aos/às estudantes, por isso há fluidez nessa possibilidade de escolha, já que a experiência é imprevisível e pode valer-se de diferentes conteúdos.

Na verdade, o que guiará a concretização do currículo é a vivência de experiências pelos/as estudantes. O que irá tornar os conteúdos selecionados um saber real é a própria experiência. Portanto, mesmo após a seleção de conteúdos acontecer no início de cada ano letivo, essa eleição não é entendida como uma amarra, já que os conteúdos são integrantes da experiência, mas não o seu foco principal.

Conforme indica Larrosa (2020), o ponto central da experiência é a produção de sentidos aos estudantes, e esses sentidos são o conhecimento produzido. Assim, o foco da vivência da

PC de Arte é a criação de sentidos pela experiência artística, e as possibilidades de conteúdos são elementos coadjuvantes que contribuem para o delineamento do caminho desta experiência.

Ademais, o reconhecimento da experiência artística como ponto fundante da PC de Arte também facilita a instalação de diálogos entre as áreas do componente, visto que se a prática artística está concentrada na vivência do/a estudante – ao invés de preocupar-se apenas com a transmissão isolada de conteúdos -, ela tende a identificar, analisar e produzir conexões entre elementos das diferentes áreas da Arte que possam estar presentes em uma mesma experiência artística, cabendo ao/a docente provocar a percepção dessas conexões.

Desse modo, o que definirá a ordem de abordagem entre os conteúdos selecionados, o tempo de trabalho de cada um deles ou mesmo a concomitância no desenvolvimento de mais de um, é a experiência incitada em sala. Pode ser que a vivência artística caminhe para o não desenvolvimento de algum conteúdo eleito previamente, ou mesmo para o detalhamento de uns em detrimento de outros. Na realidade, só saberemos de fato quais os conteúdos desenvolvidos em determinado ano quando ele chegar ao fim, pois aí verificaremos dentre os saberes selecionados quais foram aqueles atuantes nas experiências artísticas.

Friso que não há uma obrigatoriedade de se dividir a quantidade de conteúdos selecionados por aula para que tenhamos a cada encontro um novo conteúdo eleito para estudo. Pode ser que a título de previsão no Plano de Ensino essa articulação entre tempo de aula e conteúdo seja necessária para comunicação, junto a coordenação, sobre o caminho de estudo que se pretende desenvolver nas aulas. Contudo, reitero que os conteúdos são apenas referências para a proposição de experiências, as quais de fato colocarão em prática os saberes selecionados, tornando a Proposta Curricular de Arte real.

Definida a quantidade de eixos destinados anos finais do Ensino Fundamental bem como a dinâmica entre esses e as áreas artísticas, partimos para a discussão sobre a definição dos eixos temáticos. Nas reuniões de Arte, concordamos que seria interessante que os eixos pudessem conter um diálogo com os objetos de conhecimento indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora os objetos de conhecimento sejam equiparados à noção de conteúdos na BNCC, na PC de Arte eles são investigados como temáticas, por isso fundamentam a nomeação dos eixos de conhecimento. Na nossa proposição os objetos de conhecimento sofreram uma releitura crítica visto que questionamos, na BNCC, o desenvolvimento de alguns objetos de conhecimento em determinadas unidades temáticas em detrimento de outras, fato que demonstra, na nossa perspectiva, as lacunas deixadas na formulação da Base. Entretanto,

concordamos com uma abordagem crítica desta, evidenciando seus pontos fortes e adaptando os elementos negligenciados à nossa realidade, conforme mencionado anteriormente.

Ao longo das reuniões de Arte, tivemos muitos debates acerca do que deveria ser e conter em cada eixo, o que aprofundou essa análise pelo exame de propostas diversas. Entretanto, ainda que discordâncias tenham surgido, era unânime entre os/as docentes do componente a adoção de uma perspectiva crítica para a BNCC. O depoimento da professora Eliza sintetiza bem a nossa postura coletiva frente ao documento:

Eu acho que a gente não deve desprezar documentos que venham de cima para baixo, porque eles de certa forma têm alguém discutindo, tem educadores, que representam um tempo que pode estar até parado no tempo, mas eu acho que é importante a gente observar e ter essa unicidade de certa forma no Brasil como um todo. [...]. Mas esse documento especificamente ele vem com muitas fissuras, com muitas brechas, e com certas coisas que eu até considero imposições de pensamento, de forma de ser mesmo, eu acho que a BNCC não corresponde a avanços que a gente já teve em alguns lugares, em algumas regiões, né. Como um documento que ele é um parâmetro para a gente, eu acho que ele pode ser aproveitado naquilo que a gente considere ser útil [...]. Mas existem outros lugares na BNCC que a gente precisa ponderar, é isso mesmo que a gente precisa? Isso corresponde ao que eu quero para minha escola, isso corresponde ao que eu quero pra minha comunidade? É um documento a ser questionado, deve ser aproveitado no que for útil e a gente não deve perder de vista aquilo que a gente quer. [...] Uma realidade nacional jamais vai refletir aquilo que a gente precisa e somos nós ali daquela escola que a gente precisa saber o que a nossa escola precisa [...] (ROCHA, 2023).

Nessa direção, a segunda pergunta elaborada pela Comissão da Proposta Curricular para incitar a reflexão curricular indaga “a sistematização dos objetos de conhecimento atendem às demandas formativas dos alunos?”. Para tal questão, formulamos a seguinte resposta no componente Arte:

A sistematização dos objetos de conhecimento não atende todas as demandas de formação dos alunos uma vez que sua organização está construída em dois grandes blocos: um do 1º ao 5º ano (anos iniciais) e outro do 6º ao 9º ano (anos finais). As linguagens artísticas bem como a Arte Integrada são indicadas como unidade temática, o que é avaliado como inadequado. Os objetos de conhecimento são estabelecidos de forma diferenciada por linguagem. As indicações deveriam ser iguais ou semelhantes para todas as linguagens artísticas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023b).

A defesa de uma perspectiva crítica frente à BNCC, combinada à discordância dos/as docentes quanto a organização dos objetos de conhecimento, conduziu a formulação dos eixos temáticos, os quais se organizam da seguinte maneira: Eixo 1 -Sistemas e Elementos da Linguagem; Eixo 2 - Matrizes Culturais Brasileiras: Contextos e Práticas; Eixo 3 - Patrimônio Cultural Material e Imaterial; Eixo 4 - Tecnologias e Materialidades.

O objeto de conhecimento Processos de Criação, presente na BNCC, mas não relacionado nominalmente nos eixos, foi compreendido como inserido em todos eles, haja vista que os processos criativos podem ser estudados como conteúdo específico de determinado eixo além de poderem ser utilizados como estratégia metodológica no desenvolvimento de diferentes conteúdos. Nesse caso, optamos por não o demarcar especificamente na nomenclatura dos eixos cientes de que sua abordagem estará transversalizada entre eles.

O objeto de conhecimento Notação e Registro Musical não foi utilizado na elaboração dos eixos em virtude se tratar de um elemento mais específico da Música, o que não dialoga com a perspectiva de temáticas idealizadas para todas as áreas, embora este aspecto possa ser abordado pela Música ao longo do estudo dos conteúdos de algum dos 4 eixos.

Como justificativa à ordem adotada para o estudo dos eixos, optamos por iniciar com o eixo que julgamos conduzir de maneira mais evidente a apresentação das especificidades das áreas – Eixo 1: Sistemas e Elementos da Linguagem. Em seguida, abordamos os contextos das diferentes práticas artísticas nas matrizes culturais do Brasil – Eixo 2: Matrizes Culturais Brasileiras: Contextos e Práticas – relacionando-os com os patrimônios culturais – Eixo 3: Patrimônio Cultural Material e Imaterial. Por fim, optamos por finalizar a composição dos eixos valorizando as relações entre a Arte, as tecnologias e as materialidades ao compreender a tecnologia como um tipo de materialidade, a qual pode agregar também aspectos estudados nos bimestres anteriores – Eixo 4: Tecnologias e Materialidades.

Definidos os eixos dos anos finais do Ensino Fundamental, analisamos como tal estrutura se adaptaria ao 5º ano de acordo com o formato de divisão bimestral entre as áreas eleito previamente. Algumas opções foram investigadas como: escolher um dos eixos dos anos finais para ser desenvolvido em todos os bimestres; reproduzir nos quatro bimestres a ordem de eixos estudada nos anos finais, de maneira que cada área trabalhasse um eixo; elaborar um novo eixo, diferente daqueles que serão experienciados posteriormente a fim de que todas as áreas se conectem pelo trabalho com o mesmo eixo em uma lógica similar àquela dos anos finais.

Caso optássemos pelo trabalho com eixos distintos por bimestre criaríamos uma conexão entre os anos iniciais e finais pela repetição dos eixos, mas dificultaríamos o diálogo entre as áreas dentro do 5º ano, o que era prioritário. Assim, adotando uma estrutura para essa série na qual a relação entre as áreas não fosse tão evidente, estaríamos contradizendo o modelo escolhido com um dos princípios acordados, que é a aproximação entre as Artes na proposição da unicidade no componente.

Dito isso, a opção selecionada foi a última. Optamos por elaborar um novo eixo que seria adotado em todos os bimestres do 5º ano, de acordo com a área artística estudada por período.

Julgamos coerente a formulação de um novo eixo para evitar o favorecimento de algum dos eixos destinados aos anos finais, pois caso escolhêssemos algum daqueles o estudaríamos durante mais tempo que os outros.

Outra questão importante para essa decisão foi a habitual relação existente entre os componentes escolares no 5º ano. Há um movimento coletivo no COLUN, anterior à formulação curricular, de articulação entre as disciplinas desta série, incentivando o/a estudante a compreender os saberes dos componentes de forma relacional. Então, as docentes do 5º ano têm, frequentemente, adotado a temática “Identidade” como propulsora das escolhas de conteúdos, de atividades, e da realização de eventos para as turmas dessa série.

A seleção dessa temática pelas professoras deu-se em virtude de elas constatarem ao longo dos anos que os/as discentes do 5º ano, com frequência, apresentavam questões relacionadas à constituição e reconhecimento de sua própria identidade. Demandas relacionadas ao reconhecimento da imagem pessoal; do pensamento individual; da autonomia em relação à família, eram algumas das questões percebidas que impulsionaram a adoção desta temática.

Nos anos anteriores em que apenas a Música era estudada no 5º ano, ela também participava das discussões específicas entre as docentes desta série a respeito de tais questões, podendo acompanhar o processo de reconhecimento dessas demandas pelas colegas docentes e, conseqüentemente, sendo capaz de propor uma reflexão sobre essa realidade com os/as outros/as professores/as do componente Arte que até então não participavam dessas reuniões.

Assim, em atenção a essa proposição já consolidada no 5º ano pelos outros componentes, optamos por abraçar a proposta também na criação do eixo temático da PC de Arte, formulando-o sob o título de Identidade e Contemporaneidade. Julgamos importante destacar a contemporaneidade nesse processo a fim de salientar as mudanças atuais na identidade estudantil, as quais podem ser relacionadas às práticas artísticas desenvolvidas atualmente.

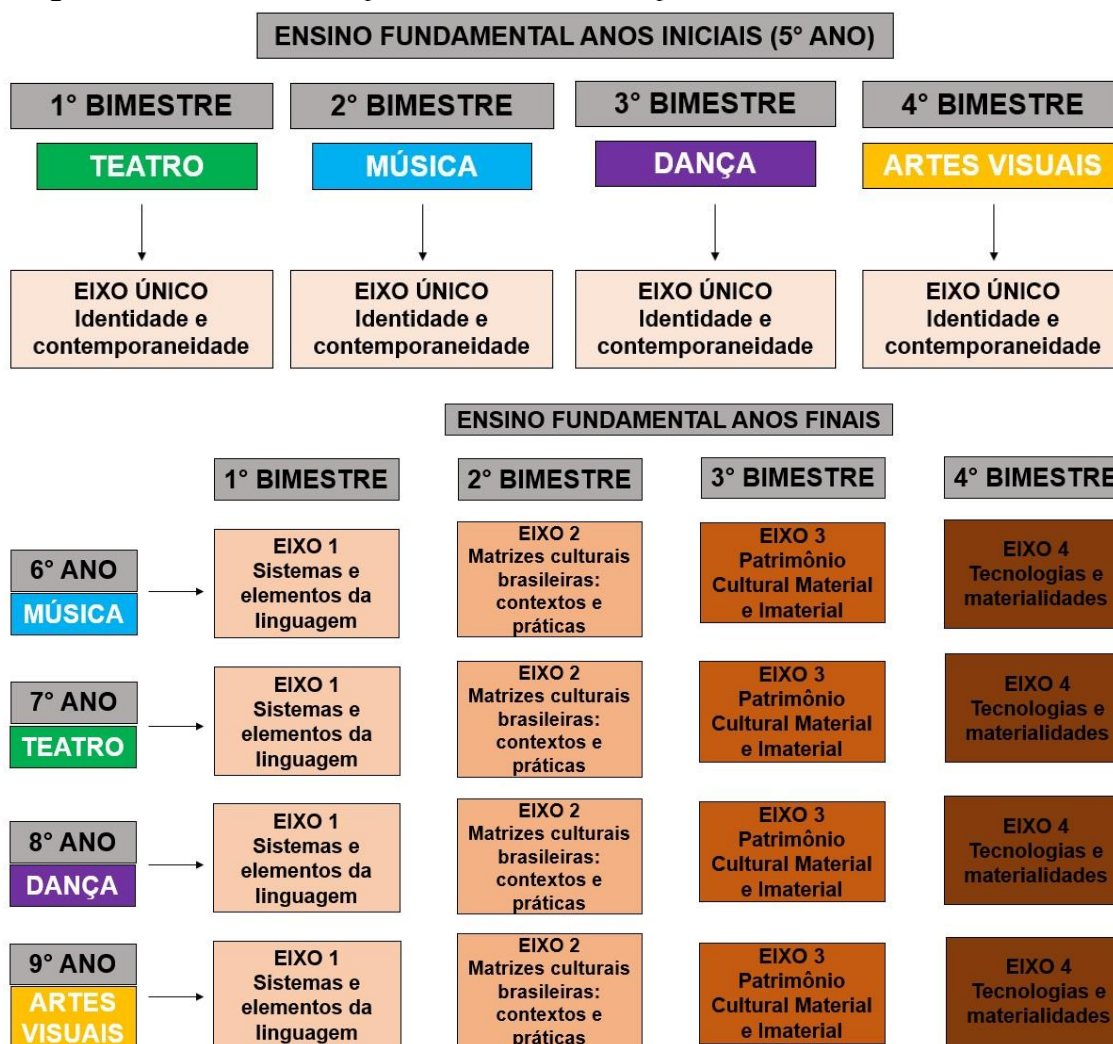
Acordamos que na PC de Arte cada área artística irá propor, em suas possibilidades de conteúdos, o estudo dos aspectos que a identificam enquanto especificidade artística, em diálogo com a identidade e contemporaneidade. Assim, embora o 5º ano tenha o seu eixo específico, a estrutura de possibilidades de conteúdos bem como a conexão entre as Artes se mantém como princípio também nos anos iniciais, em atenção ao estímulo da curiosidade para o que será estudado a partir dos anos finais em cada área artística.

Nesse sentido, consideramos que alguns conteúdos dos eixos dos anos finais podem ser desenvolvidos no 5º ano, dada a transversalidade entre os eixos e reservada a adaptação das possibilidades de conteúdos à temática Identidade e Contemporaneidade. Identificamos como especialmente interessante o diálogo dos conteúdos do 5º ano com aqueles elencados por cada

área para o Eixo 1 – Sistemas e Elementos da Linguagem – destinado aos anos finais, ponderando este ser o eixo que apresenta de forma inicial os elementos de cada área. Desse modo, o intuito é que nos anos iniciais cada Arte proporcione o contato inicial dos/as estudantes com suas especificidades, evidenciando a multiplicidade de práticas artísticas e o diálogo entre essas na constituição do componente.

Vale dizer que a formulação do eixo Identidade e Contemporaneidade ao 5º ano é mais um elemento que corrobora a perspectiva interdisciplinar preconizada pelos/as docentes de Arte, articulando-se com a noção de Artes Integradas defendida pela BNCC. Especialmente nos anos iniciais, destaca-se o estímulo à integração não só entre as Artes, de modo que há um esforço em colocá-la em prática também entre componentes escolares distintos, avaliando a potência de o diálogo interdisciplinar ser estabelecido em diferentes camadas escolares: nos componentes, nas aulas, nos eventos, nos atos de currículo.

Formulados os eixos e a disposição curricular da PC de Arte, podemos visualizá-la de acordo com o seguinte arranjo:

Figura 19 – Estrutura da Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental em 2023

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Acerca dessa composição, o professor Micael reflete sobre o que considera a peculiaridade do nosso currículo e seu processo de formulação:

os eixos temáticos eles provocam a gente a revisar e refletir o que nós trabalhávamos de conteúdo, então o primeiro fator é, a gente fixou, e a gente decidiu no 5º ano ser por período, então isso já muda em algum grau, sobretudo no 5º ano que é uma mudança mais robusta, o que nós fazemos com relação a Arte. [...] E aí a entrada do tema que eu penso que é o “X” da questão, os eixos, os 4 eixos, cada eixo por período, nós nos debruçamos bastante, tivemos convergências, divergências, mas nós avançamos naquilo que era possível né, pegando aquilo que a base traz mas não se limitando apenas a base né, e aí a lógica da ordem das linguagens por ano e a ordem também dos eixos, traz uma dimensão de repensar este currículo de arte né, e de que cada eixo é um grande guarda-chuva, e que esse guarda-chuva ele pode abrigar vários temas né, mesmo sabendo que o período é curto né. Então essa provocação ela vai ser colocada a partir inclusive das proposições que tu trouxe né, com relação a eixo e essa dinâmica da articulação de possibilidades, mas eu penso que também isso foi um pouco processual e que não foi imediato esta compreensão pelo conjunto de professores de arte né, de entender o que é um plano de aula, o que é um plano de ensino, o que é uma proposta curricular, e o que é um PPP. São documentos que

guardam suas especificidades, possuem algumas semelhanças, mas não são do mesmo tipo (SANTOS, M., 2023).

Nessa perspectiva, considero que o arranjo dos eixos tanto nos anos iniciais como nos finais também foi influenciado por uma tentativa de abrangência da formação humana integral. Essa integralidade é mencionada como um dos objetivos do COLUN no seu Regimento Interno (2017); como um elemento inserido na educação para os valores humanos, segundo o Projeto Político Pedagógico (2023); e como um compromisso da BNCC. Assim, a atenção à formação integral do/a sujeito é um elemento que conecta os documentos oficiais do COLUN – incluindo a PC de Arte – aos princípios educacionais em esfera nacional preconizados pela BNCC.

Vale dizer que estamos cientes de que a integralidade não requer uma investida para abarcar a totalidade de saberes indispensáveis à educação, tarefa essa que seria certamente falha dada a infinidade de conhecimentos no mundo e suas relações com o nosso cotidiano. Na verdade, examinamos a integralidade com o objetivo de ofertar aos/às estudantes uma multiplicidade satisfatória de saberes para que esses/as compreendam as diferentes dimensões que compõem o humano e a complexidade das relações existentes entre elas.

Conforme citado em momentos anteriores, questionamo-nos sobre como as áreas artísticas deveriam organizar-se na PC de Arte em atenção a uma formação humana e cidadã, ponderando a cidadania como a formulação da responsabilidade da pessoa na constituição das relações democráticas em sua comunidade (MORIN, 2003a) a partir da potência de intervenção social do corpo-sujeito (RANGEL; AQUINO, 2018).

Então, encontramos na formulação apresentada da PC de Arte uma resposta a essa reflexão, julgando que tal estrutura pode ser potente para a oportunização de uma educação que vise a formação cidadã, portanto integral e humana. Destaco que os espaços de flexibilidade curricular presentes ao longo dessa disposição – as possibilidades de conteúdos, o diálogo entre eixos e áreas de conhecimento – também foram produzidos em atenção à flexibilidade pretendida pelo próprio PPP do COLUN quando indica que:

A escola pública para cumprir a sua função de ensinar a todos que a ela tenham acesso, precisa da formulação de uma política comprometida com as transformações das práticas pedagógicas subjacentes ao modelo tradicional de educação, em que subsiste uma concepção de relações autoritárias presentes na estrutura e organização escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023a, p. 41).

Na nossa perspectiva, a flexibilidade curricular proposta pela PC de Arte abre espaço para a transformação da prática pedagógica docente, possibilitando a alteração nos percursos

curriculares adotados no início de cada ano ou ao mesmo ao longo do ano, em observação às dinâmicas cotidianas da sala de aula.

Durante a formulação das Propostas Curriculares no COLUN, a Comissão da Proposta Curricular orientou que todos os componentes seguissem o mesmo formato documental para a apresentação de suas premissas curriculares. Tal formato inclui a apresentação do componente em formato de tabela, indicando: carga horária semanal e anual; objetivo geral; ementa; conteúdo programático; referência básica e complementar (opcional).

Ao tomarmos consciência no componente Arte sobre esse formato, questionei sua adequação à dinâmica de currículo proposta na nossa PC. Dada a divisão entre áreas, e a proposição de eixos e possibilidades de conteúdos na Arte, argumentou-se sobre a necessidade de a estrutura documental da PC do COLUN possibilitar a apresentação de nossa compreensão artística acerca dos elementos presentes no currículo do componente, não sendo suficiente apenas uma apresentação sucinta em formato de tabela, conforme indicado pela Comissão.

Nossa solicitação não foi atendida com a argumentação de que era necessário padronizar o formato de apresentação da Proposta Curricular para todos os componentes, já que se trata de uma PC da instituição, portanto de um único documento. Esta tese alega que tal postura apresenta-se como contraditória frente a uma defesa, pela própria escola, de um currículo flexível, constituído de diferentes faces escolares, afinado à educação pelos valores humanos, conforme indicado no próprio PPP e destacado pela instituição em vários momentos de discussão curricular realizados amplamente pela Comissão.

Dada a impossibilidade de empregarmos outros elementos textuais e visuais na apresentação de nossos princípios curriculares, adaptamo-nos ao formato orientado pela Comissão, mas, tal como fizemos no diálogo com a BNCC, concebemos espaços de fissura nesse modelo para que o nosso entendimento acerca dos elementos curriculares pudesse ser exposto de forma satisfatória.

Assim, utilizamos especialmente o espaço da *ementa* do componente e dos *objetivos gerais* para apresentar a dinâmica curricular adotada na Arte ao longo das séries escolares. Conforme indicado anteriormente, adotamos a premissa de possibilidades de conteúdos, portanto, a nomenclatura programática presente no documento é compreendida a partir desta tradução.

Nesse formato solicitou-se a elaboração da ementa por componente para cada série. Então, produzimos uma ementa coletiva para o 5º ano, reunindo as especificidades das áreas artísticas, e elaboramos de forma particular as ementas para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com a área estudada por série.

Acerca do objetivo, buscamos traduzir o termo para adequação deste à perspectiva utilizada no componente Arte, o qual considera a expressão pouco clara a respeito de suas intenções. Então, foram examinados alguns documentos oficiais¹²⁵ na busca por nomenclaturas que pudessem ser utilizadas nesta tradução, considerando o sentido do termo como aquilo que se pretende alcançar no processo educativo, reservadas as particularidades de cada discente.

Na BNCC é empregado o termo *habilidade* ao Ensino Fundamental. Já para a Educação Infantil utiliza-se o termo *objetivos de aprendizagem* (BRASIL, 2017a). O Documento Curricular do Território Maranhense (BRASIL, 2019b) adota um entendimento similar à BNCC, utilizando a nomenclatura habilidades em correspondência aos objetos de conhecimento propostos pela Base.

Nas Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) identificamos a adoção do termo *competências*, para as quais o documento expressa as “expectativas mais amplas de aprendizagem a serem desenvolvidas com os educandos” (MARANHÃO, 2014, p. 102).

Por fim, o Caderno do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, formulado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de São Luís, apresenta a compreensão que mais se aproxima da nossa perspectiva, indicando a adoção do termo *capacidades*, entendido com base nas expectativas de aprendizagem esperadas para a maioria dos/as estudantes. Nesse sentido, a:

defesa de expectativas como as que aqui se seguem não significa a padronização das possibilidades da criança, que, afinal de contas, é protagonista do seu processo de aprendizagem: há alunos/as que com certeza irão muito além do que está estabelecido e há os que talvez não tenham condições de conquistar o que se prevê. [...], entretanto, a clareza a respeito dessas diferenças, naturais e inevitáveis, não justifica a não-apresentação de indicadores de referência que dizem respeito à maioria e que podem orientar o trabalho pedagógico dos/as professores/as (SÃO LUÍS, 2009, p. 27).

Isto posto, na PC de Arte adotamos a noção de *expectativas de aprendizagem* em tradução ao termo objetivos. Embora não utilizemos a ideia de capacidade, tal qual a SEMEC/São Luís, compartilhamos da interpretação acerca das expectativas, as quais representam uma intenção que deve caminhar de acordo com as possibilidades particulares de cada estudante. Portanto, nosso intuito na adoção do termo é afastar a noção de padronização da educação, já que a partir de determinada expectativa, cada discente desenvolverá a aprendizagem à sua maneira.

¹²⁵ Dado o recorte contextual da pesquisa a nível nacional optou-se pela análise da BNCC. Também foram examinados alguns documentos curriculares oficiais do território maranhense e do município de São Luís. Nessa análise investigou-se apenas a compreensão suscitada por cada documento a respeito dos objetivos educacionais, não levando em consideração a etapa da Educação Básica para a qual cada um desses marcos curriculares se destina.

Importa dizer que a ideia da PC de Arte é que essas expectativas de aprendizagem sigam um fluxo não linear, podendo desenvolver-se mais de uma aprendizagem simultaneamente, ou mesmo reincidir na mesma aprendizagem de formas distintas, aprofundando-a. Essa concepção concorda com a BNCC quando de sua reflexão acerca da progressão das aprendizagens, elucidando que ela “não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte” (BRASIL, 2017a, p. 197).

Ou seja, a ideia de expectativa de aprendizagem dialoga inclusive com a não linearidade da experiência artística, identificada como fundante da PC de Arte. Nessa direção, a escolha dos procedimentos metodológicos utilizados no cotidiano das aulas conecta-se com as expectativas de aprendizagem e com as possibilidades de conteúdo na vivência das experiências artísticas.

Assim, adotamos a noção de expectativas de aprendizagem para todas as aparições do termo objetivos tanto na Proposta Curricular de Arte como no desenvolvimento dos Planejamentos advindos desta. Na PC verifica-se apenas a utilização da nomenclatura objetivo geral. Entretanto, nos Planos de Ensino elaborados anualmente há a aparição dos objetivos gerais e específicos, para os quais também se aplica a compreensão mencionada.

Retomando o recorte desta tese que é a contribuição da Dança à PC de Arte, detalharemos na seção seguinte a colaboração da Dança nessa formulação, discutindo os espaços curriculares mais específicos desta área presentes no arranjo curricular já apresentado.

6.2 A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA À MATRIZ CURRICULAR

Conforme discutido na seção anterior, a Proposta Curricular (PC) para o Ensino Fundamental do COLUN foi publicada em 2023, com base no acúmulo das discussões realizadas na Comissão da Proposta Curricular e em cada componente específico. Além da sistematização das estruturas curriculares por componente, o documento apresenta um planejamento para implementação e avaliação da PC, e aponta quatro dimensões como eixos teórico-metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os quais são: dimensão política, dimensão pedagógica, dimensão socioemocional e dimensão ética (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2023b).

Assim, concordando com as premissas indicadas desde o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a PC detalha a estrutura curricular de cada componente a partir das séries

escolares, indicando em todos eles os mesmos elementos e repetindo-se o mesmo formato de tabelas a conter: nível, carga horária semanal, carga horária anual, objetivo geral, ementa, conteúdos programáticos, referência básica e complementar (opcional).

No que tange à Dança, a área foi destinada ao 3º bimestre do 5º ano e ao 8º ano completo, em todos os quatro bimestres. Ponderando que a escolha pela disposição curricular entre as Artes no 5º ano foi formulada a partir da estrutura elaborada aos anos finais do Ensino Fundamental, apresentarei inicialmente a organização curricular da Dança no 8º ano, a qual corresponde à contribuição da área à PC de Arte dos anos finais. Assim, explicitarei o caminho adotado pela Dança com base na descrição dos elementos curriculares solicitados pela escola.

Quadro 18 – Informações iniciais sobre a Dança no 8º ano do Ensino Fundamental

8º ANO - DANÇA	
Nível	Ensino Fundamental
Carga Horária Semanal	2h
Carga Horária Anual	80h
Objetivo Geral: Desenvolver aprendizagens estimuladas pelos conteúdos estudados, organizados nos 4 Eixos que fundamentam a Proposta Curricular de Arte na escola.	
Ementa: Eixo 1: análise dos aspectos que compõem a Dança e o movimento; investigação dos diferentes modos e lugares de compartilhamento dessa linguagem. Eixo 2: estudo das distintas abordagens culturais e estéticas dos povos brasileiros, especialmente as indígenas e afro-brasileiras; relações transversais entre essas e outras culturas. Eixo 3: análise da presença e do desenvolvimento da Dança em diferentes patrimônios culturais, brasileiros e estrangeiros; relações entre a Dança e outras linguagens artísticas nesses patrimônios. Eixo 4: estudo da aproximação entre a Dança e as distintas formas de tecnologia; elementos e aparatos que dialogam com essa linguagem e seus modos de existência.	

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

Acerca da carga horária semanal e anual do componente, mantivemos a estrutura de 2h/aula semanais para a Arte, desenvolvida pela área de conhecimento destinada a cada série, de modo que essa informação se repete em todos os anos escolares do COLUN. No 8º ano, a carga horária total - tanto semanal como anual - é destinada ao estudo exclusivo da Dança.

Já o Objetivo geral e a Ementa são escritas específicas que se referem ao trabalho de cada área artística por série, portanto não se repetem entre os anos finais do Ensino Fundamental. Importa lembrar que a Comissão da PC não possibilitou a existência de um espaço específico

no documento de Arte para a explicação da sistematização criada pelos/as docentes quanto aos eixos de conhecimento, possibilidades de conteúdo e objetivos de aprendizagem. Assim, os espaços e termos utilizados na apresentação da PC de Arte deveriam ser os mesmos presentes na organização dos outros componentes, os quais não necessariamente apresentam as mesmas especificidades que a Arte porque não agrupam áreas de conhecimento distintas nem tampouco propõem outros modos de compreensão curricular.

Diante deste impasse e considerando minha autonomia como docente de Dança, na elaboração do objetivo geral e da ementa da área ao 8º ano, optei por apresentar, nesses tópicos, alguns elementos fundantes da estrutura curricular de Arte, os quais são pormenorizados nos outros itens, como no conteúdo programático. Assim, no objetivo geral há uma relação entre a aprendizagem, os conteúdos programáticos e os eixos de conhecimento, indicando que esses últimos orientam não só o ensino-aprendizagem em Dança como também nas outras áreas artísticas.

Na ementa, priorizei as traduções entre a nomenclatura ampla de cada eixo de conhecimento e a área da Dança, indicando interpretações aos títulos de cada eixo, embora eles ainda não tenham sido apresentados formalmente na tabela. A exemplo, a ementa indica que o eixo 4 trata sobre o “estudo da aproximação entre a dança e as distintas formas de tecnologia; elementos e aparatos que dialogam com essa linguagem e seus modos de existência” (COLUN, 2023, p. 58). Portanto, até este tópico, o/a leitor reconhece a existência de quatro eixos de conhecimento e os assuntos incluídos em cada um deles, ainda que a nomenclatura de cada eixo ainda não tenha sido explicitada.

Enfatizo que esta estrutura de ementa foi uma resolução encontrada pela área da Dança na apresentação de sua organização ao 8º ano, não sendo repetida nas outras séries. Assim, a Música no 6º ano, o Teatro no 7º ano, e as Artes Visuais no 9º ano, elaboram suas respectivas ementas e objetivos gerais, não havendo obrigação de mencionar-se os quatro eixos de conhecimento neste tópico.

Na sequência, são apresentados os conteúdos programáticos por eixo de conhecimento. Neste item, o título de cada eixo aparece de forma obrigatória em todas as áreas quando da descrição dos conteúdos daquela Arte indicados para determinado eixo. Ou seja, as nomenclaturas “Sistemas e elementos da linguagem”; “Matrizes culturais brasileiras: contextos e práticas”; “Patrimônio cultural material e imaterial”; “Tecnologias e materialidades”, se apresentam dentro do tópico conteúdos programáticos em todas as tabelas do 6º ao 9º ano, independente da área artística ofertada.

O que diferencia cada série são os conteúdos indicados em cada eixo, os quais são propostos pela área específica atribuída àquele ano. No caso da Dança, presente na estrutura curricular do 8º ano, pode-se relacionar os eixos 1, 2, 3 e 4, indicados na ementa, com os respectivos tópicos apresentados em sequência nos conteúdos programáticos. Sendo assim, o eixo 2, por exemplo, que desenvolve o “estudo das distintas abordagens culturais e estéticas dos povos brasileiros, especialmente as indígenas e afro-brasileiras” - segundo a ementa - corresponde ao eixo “matrize culturais brasileiras: contextos e práticas” apontado nos conteúdos programáticos.

Tal conexão entre a ementa e os conteúdos programáticos, organizados por eixo, explicita-se na análise deste último item, de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 19 – Conteúdos eixo 1: sistemas e elementos da linguagem (8º ano)

Conteúdos Programáticos: <u>SISTEMAS E ELEMENTOS DA LINGUAGEM</u> ▪ Elementos da dança e a elaboração dramatúrgica: artista, espaços e objetos cênicos, público, figurino, iluminação, entre outros (o que, onde, quem, com quem, como); ▪ Elementos do movimento: corpo, ação espaço, dinâmica/qualidades, relacionamento e suas subdivisões; ▪ Dança e movimento em diálogo com o som: ritmos, acentos, andamento, pulsação, variações, entre outros. ▪ O corpo cênico: consciência corporal, presença cênica, sensibilização seus desdobramentos biopsicossociais; ▪ Corpo e cultura nas distintas práticas em dança da humanidade, em diálogo com a história e com a atualidade; ▪ Construção de identidade em dança: corporeidade, imagem e esquema corporal, relações sociais; ▪ Palco, rua, tela, galeria e distintos espaços de produção e compartilhamento da dança; ▪ Coreografia, improvisação, performance, rituais e diferentes modos de organização em dança; ▪ Sistemas corporais (esquelético, muscular, respiratório, entre outros) e seus diálogos com a anatomia nos fazeres em dança; ▪ Sensorialidade na dança: visão, audição, tato, olfato, paladar e suas relações com percepções sensíveis de si e do outro; ▪ Diversidade de corpos na dança: representatividade e coexistência; ▪ Processos de criação em dança e suas distintas maneiras de composição; ▪ Estética e crítica na apreciação de diferentes danças: expressão, intenção e comunicação

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

Quadro 20 – Conteúdos eixo 2: matrizes culturais brasileiras: contextos e práticas (8º ano)**Conteúdos Programáticos:****MATRIZES CULTURAIS BRASILEIRAS: CONTEXTOS E PRÁTICAS**

- Contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras na constituição das culturas ocidentais;
- O racismo estrutural e seus impactos nas práticas em dança ao longo do tempo: apropriação cultural e epistemicídio;
- Impactos da hegemonia europeia nas danças do Brasil e do mundo;
- Estudos decoloniais: a luta pela visibilização das danças subalternizadas;
- Relações entre dança, corpo, tradição e ancestralidade nas culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras;
- Relações entre dança e os elementos naturais (terra, fogo, ar e água) em distintas culturas;
- Princípios africanos e indígenas na dança: jogos, noção de roda, ritmidades, quadril, pés, raízes, entre outros.
- Fazeres de dança e a cultura brasileira: capoeira, frevo, samba de roda, entre outros;
- Celebrações culturais e o Brasil: carnaval, dia de Iemanjá, festa junina, dia da consciência negra, entre outros;
- Diálogo com as materialidades visuais e estéticas de distintas culturas;
- Identidade cultural e dança: pertencimento e ancestralidade

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

Quadro 21 – Conteúdos eixo 3: patrimônio cultural material e imaterial (8º ano)**Conteúdos Programáticos:****PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL E IMATERIAL**

- Resgate e preservação dos patrimônios culturais materiais e imateriais do Brasil: a luta pela visibilização e divulgação
- A dança como patrimônio cultural imaterial no mundo, no Brasil e no Maranhão;
- Diálogos entre patrimônios culturais brasileiros e estrangeiros na dança;
- Diálogos entre a dança e outras linguagens artísticas na constituição dos patrimônios: cultura popular, cultura midiática, tradição e oralidade;
- Dança, rua e cidade nos espaços públicos: monumentos, cultura e patrimônio
- Relações entre espaço público, dança e dramaturgia nas criações cênicas;
- Manifestações culturais tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): capoeira, samba de roda, carimbó, entre outros.
- Relações entre arte e elitização nos patrimônios culturais;
- Manifestações culturais regionais em dança e a noção de pertencimento;
- Espaço: público, patrimonial, dinâmico, coletivo, individual;
- Coletividade e compartilhamento nas práticas artísticas patrimoniais;
- Relações entre corpo e visualidade nos patrimônios culturais.

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

Quadro 22 – Conteúdos eixo 4: tecnologias e materialidades (8º ano)**Conteúdos Programáticos:****TECNOLOGIAS E MATERIALIDADES**

- Relações entre dança, tecnologias e mídias nos processos de criação;
- Dança, tecnologia e corpo na produção de imagens: pinturas, fotografias, vídeo, cinema; produções audiovisuais
- Produção e edição em videodança;
- Arte contemporânea e a produção de movimentos com tecnologia;
- Dança e aparelhos eletrônicos: celular, câmera, tablet, computador, entre outros;
- Dança e aplicativos: youtube, instagram, tiktok;
- O corpo e as aproximações entre ser humano e a tecnologia;
- Diferentes espaços e elementos cênicos na dança: tecidos, objetos lúdicos, escada, rampa, materialidades cotidianas;
- Diálogos entre luz e dança na criação de padrões e estéticas visuais em dança
- Maquiagem, figurino e iluminação como materialidades em dança;
- Alterações corporais em dança provocadas por materialidades: pinturas, aparatos, apetrechos;
- Materialidades e tecnologias associadas à dança: sapatos e sapatilhas, roupas e figurinos, elementos digitais.

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

Importa lembrar que os elementos indicados nos quadros, solicitados pela Comissão da Proposta Curricular, sofreram traduções na interpretação do componente Arte, de maneira que o item *objetivos* é compreendido como *objetivos de aprendizagem*, assim como o item *conteúdos programáticos* é entendido como *possibilidades de conteúdos*, não havendo uma determinação sobre quantos ou quais conteúdos devem ser estudados a cada ano, nem tampouco uma indicação específica sobre a reincidência dessas possibilidades de conteúdo ao longo dos anos, conforme indicado na seção anterior.

A elaboração das possibilidades de conteúdos em cada eixo sofreu influência de diversos aspectos¹²⁶, dentre eles: os saberes acumulados ao longo de minha trajetória artístico-docente; os materiais didáticos de consulta estudantil; algumas obras de referência trabalhadas por mim em momentos anteriores; as demandas de conteúdos originadas da análise de realidade via

¹²⁶ Na discussão sobre cada eixo, que será elucidada ainda nesta seção, mencionarei quais desses elementos atuaram de forma mais incisiva na elaboração das possibilidades de conteúdo de cada um deles.

questionário com os/as estudantes; alguns referenciais curriculares específicos, similares à PC do COLUN/UFMA.

Sobre este aspecto, destaco especialmente os *Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador* (RANGEL; AQUINO; COSTA, 2017) e o livro *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020), elaborado com base na experiência do autor nas escolas de tempo integral da Prefeitura de Teresina (PI).

Dadas suas particularidades, as duas obras tratam de formulações curriculares envolvendo Dança. Na primeira, tal como na PC de Arte do COLUN, as Artes estão inseridas em um único componente e têm o espaço destinado ao desenvolvimento de suas especificidades. Já a segunda obra propõe a elaboração de um referencial curricular exclusivo de Dança, explicitando conexões entre o material proposto e a Base Nacional Comum Curricular, conexão essa que também é de interesse da PC de Arte do COLUN, de acordo com o salientado na seção anterior.

À semelhança da PC do COLUN, ambos os documentos adotam a noção de eixos como orientadores da composição e organização do sequenciamento curricular, embora a quantidade e o teor desses eixos sejam específicos de cada material, pois cada um deles é oriundo de uma determinada realidade. Apesar desta similaridade, as obras consultadas não apresentam uma citação à noção de conteúdo, tampouco de possibilidades de conteúdo, utilizando-se apenas os termos objetivos de aprendizagem (RANGEL; AQUINO; COSTA, 2017) e os objetos de conhecimento (FREITAS, 2020), ainda que a noção de conteúdo esteja presente no desenvolvimento dos elementos supracitados.

É importante salientar também que os dois materiais são referenciais curriculares, isto é, orientações amplas de currículo destinadas a uma Rede, de modo que cada escola inserida nessas Redes deve elaborar sua matriz curricular. Já a PC de Arte do COLUN é a própria matriz, ou seja, é o documento curricular específico de uma escola que, embora possa influenciar a formulação do currículo de outras instituições, não tem a pretensão de ser necessariamente referência nesse sentido, mas sim de explicitar a estrutura curricular para a realidade do COLUN, no contexto da UFMA.

Esta diferença entre Referencial Curricular e Proposta (ou matriz) Curricular pode ser uma das razões que justificam a ausência do termo *conteúdos* nas obras consultadas, já que é de responsabilidade de cada instituição escolar elaborar o seu próprio currículo, indicando os conteúdos adotados.

Isto posto, pode-se perceber algumas similaridades entre as temáticas dos eixos propostos pelos dois referenciais curriculares e pela PC de Arte do COLUN, haja vista que os três

documentos são destinados à Educação Básica, portanto tratam da formação humana dos sujeitos a nível escolar. O estudo de si e do corpo, assim como o conhecimento histórico de distintas culturas e manifestações identitárias aparece nas três obras de acordo com as nomenclaturas e estruturas indicadas por cada uma delas.

Ao longo do curso de Doutorado em Dança no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA experienciei um exercício que contribuiu para a ampliação da minha perspectiva acerca das possibilidades de conteúdos ao longo dos eixos. Trata-se de um laboratório de produção de conteúdos ministrado por mim aos/às meus/minhas colegas de turma, discentes do Doutorado. A vivência foi oportunizada pelo componente Laboratório em Dança, na ocasião do módulo 2, liderado pela professora Doutora Adriana Bittencourt.

No laboratório, apresentei os 4 eixos de conhecimento aos/às participantes, considerando que à época eles já haviam sido formulados, elucidando brevemente os aspectos inseridos em cada um deles. Na sequência, relacionei os eixos a folhas de papel distintas identificadas pelas cores branco, amarelo, verde e azul. Cada cor e, portanto, cada folha, representava um dos eixos apresentados, e os/as participantes deveriam formular conteúdos que julgassem essenciais para cada um dos eixos, escrevendo-os na folha correspondente a partir da questão: você, como professor/a de Dança dos anos finais do Ensino Fundamental, ministraria quais conteúdos em cada um desses eixos?

Listados os conteúdos, apresentei três das seis dimensões do conhecimento presentes na BNCC, as quais considero não só importantes ao desenvolvimento metodológico dos conteúdos, como também possíveis agrupadoras das outras três dimensões que não foram explicitadas. Assim, explanei as noções de criação, expressão e a fruição, segundo as dimensões da BNCC, relacionando-as respectivamente a três símbolos: estrela, lua e nuvem.

Solicitei aos/às colegas que relacionassem cada um dos conteúdos propostos a um dos três símbolos, indicando o tipo de ação metodológica que eles/as julgassem mais adequada para o desenvolvimento de determinado conteúdo, com base na seguinte pergunta: “você, como professor/a, desenvolveria o conteúdo “x” através da criação, fruição ou expressão? Caso a resposta tenha mais de uma opção, pode-se colocar mais de um símbolo, dando ênfase à ação prioritária”.

Na finalização da dinâmica, os/as participantes devolviam-me os papéis utilizados na ordem que julgassem mais adequada entre os eixos, ou seja, a ordem dos papéis seria a ordem que aquele/a docente compreende como acertada para o desenvolvimento dos eixos no trabalho com Dança na escola.

É sabido que o tempo destinado ao exercício foi pequeno, inserido no recorte de uma aula de Doutorado, e que os/as colegas participantes não conhecem a realidade institucional do COLUN/UFMA. Ademais, estou ciente de que nem todos/as os/as doutorandos/as integrantes da dinâmica têm conhecimento sobre as premissas educacionais da Dança, de modo que muitos não desenvolvem estudos sobre a BNCC, tampouco acerca das dimensões ou objetos de conhecimento presentes no documento e utilizados como fundamentadores da formatação dos eixos apresentados.

Apesar disso, destaco que a dinâmica contribuiu para a investigação das possibilidades de conteúdo de cada eixo por me permitir analisar como outros/as pesquisadores/as de Dança compreendem os conteúdos essenciais para o desenvolvimento da área em âmbito escolar. O objetivo foi verificar quais escolhas de conteúdo e organização curricular esses/as docentes fariam, potencializando minha investigação sobre a contribuição da Dança à PC de Arte do COLUN pela análise de combinações e perspectivas de conteúdos possivelmente ainda não conhecidas por mim.

Ao analisar o material coletado junto aos/as doutorandos/as, observei uma variedade de: conteúdos apresentados; sequência de eixos; relação entre as dimensões do conhecimento e os conteúdos; sugestões de referenciais bibliográficos. Além disso, a catalogação deste material me permitiu fazer análises comparativas entre as propostas, percebendo quais foram as ordenações mais ou menos recorrentes entre os eixos, bem como os conteúdos mais frequentes e aqueles não repetidos, o que ampliou meu espectro de análise sobre a relação entre os eixos, entre os conteúdos, e entre os eixos e os conteúdos.

Com essa dinâmica, também observei a possibilidade de desdobramento de um mesmo conteúdo em outros tantos, destacando a subdivisão como uma estratégia de aprofundamento dos conteúdos. Ademais, as metodologias diversas utilizadas para o estudo dos conteúdos - as quais podem envolver criação, expressão e fruição - também contribuem para tal aprofundamento.

Assim, essa ideia de ramificação dos conteúdos foi adotada na PC de Arte do COLUN, de modo que as possibilidades de conteúdo apresentadas podem se desdobrar em distintos subconteúdos. Essa ramificação ficaria a critério do planejamento docente e do tempo disponível ao estudo de cada conteúdo, o que contribui para a flexibilização da Proposta Curricular de acordo com a autonomia docente que se conecta à PC e explicita a identidade didático-metodológica do/a professor/a.

Na sequência, evidenciarei algumas reflexões específicas sobre cada eixo, indicando os caminhos que guiaram a seleção das possibilidades de conteúdos apresentadas, inseridas em cada um deles.

No Eixo 1, *Sistemas e Elementos da Linguagem*, há a reunião de dois objetos de conhecimento da BNCC, que são os Sistemas da Linguagem e os Elementos da Linguagem. Embora na Base esses objetos não sejam ofertados à Dança, no eixo 1 da PC de Arte do COLUN faz-se uma tradução da ideia contida neles, desenvolvendo-os em todas as Artes. Assim, a expectativa é que a vivência das possibilidades de conteúdos deste eixo possa incitar os/as discentes ao conhecimento dos elementos básicos da Dança, ressaltando a conexão entre corpo e movimento, além de estimular os/as estudantes ao reconhecimento dos principais suportes nos quais esse fazer pode se apresentar, tais como uma coreografia, improvisação, performance, espetáculo, instalação, *flash mob* etc.

Essas duas premissas iniciais do eixo são pormenorizadas nos conteúdos que desdobram essa grande temática, ressaltando-se inclusive o diálogo entre tais conteúdos inscritos no eixo, os quais elucidam o imbricamento entre os sistemas e os elementos da área.

A exemplo, o conteúdo “Elementos da dança e a elaboração dramática: artistas, espaços, objetos cênicos, público, figurino, iluminação, entre outros (o que, onde, quem, com quem, como)” relaciona-se com outros dois conteúdos: “Coreografia, improvisação, performance, rituais e diferentes modos de organização em dança” e “Elementos do movimento: corpo, ação, espaço, dinâmicas/qualidades e relacionamento e suas subdivisões”. Tal conexão pode ser percebida ao analisarmos que os fazeres de Dança, organizados em forma de elaboração dramática, envolvem tanto os itens indicados no conteúdo “elementos da dança” como nos outros dois que enfatizam, respectivamente, os sistemas de materialização da Dança e elementos do movimento.

Ou seja, os objetos de conhecimento que a priori são separados na BNCC, são percebidos de forma conectada na PC de Arte, já que os elementos da Dança estão presentes nos sistemas desta e vice-versa. Neste sentido, propus a adoção de conteúdos que atuassem como desdobramentos em análise às duas palavras – sistemas e elementos – que fomentam o desenvolvimento do eixo.

Sobre os *elementos*, além dos conteúdos “Elementos da dança” e “Elementos do movimento” já indicados, observo a articulação do termo a outros cinco conteúdos, sendo eles: “O corpo cênico: consciência corporal, presença cênica, sensibilização e seus desdobramentos biopsicossociais”; “Sistemas corporais (esquelético, muscular, respiratório, entre outros) e seus diálogos com a anatomia nos fazeres de dança”; “Sensorialidade na dança: visão, audição, tato,

olfato, paladar e suas relações com percepções sensíveis de si e do outro; “Diversidade de corpos na dança: representatividade e coexistência”; “Construção da identidade em dança: corporeidade, imagem e esquema corporal, relações sociais”.

Nesses conteúdos pode-se observar a vinculação explícita entre o estudo da Dança e o estudo do corpo, uma vez que uma das especificidades dessa área de conhecimento é a produção de saberes realizada pelo sujeito em movimento, ou seja, na experimentação de si sob perspectiva integrada entre corpo e mente. Tal associação é elucidada no conteúdo “Construção da identidade em dança”, de modo que sua eleição é influenciada pelas premissas conceituais explicitadas nas seções 5.1 e 5.2, que detalham, respectivamente, as noções de área de conhecimento e corpo na Dança.

Ademais, a produção desses conteúdos sofreu grande influência dos resultados obtidos na análise de realidade junto aos/às estudantes, especialmente acerca da perspectiva estudantil sobre o corpo e a Dança, debatida na seção 4.1. Nesse processo, foi percebida a necessidade de ampliação da noção de Dança junto aos/às discentes, uma vez que alguns deles/as ainda compreendiam a área com base na reprodução das formas de movimento.

Embora a maioria dos/as estudantes já possuíssem um entendimento mais aprofundado sobre a área, dada a vivência em Dança na escola desde 2022, alguns/mas discentes ainda revelavam uma concepção objetificada dessa Arte, aproximando-se das premissas do senso comum que geralmente reduzem o conhecimento em Dança à execução de seus gêneros. Tal situação foi evidenciada na Tabela 5, quando da análise sobre a quebra das expectativas discentes acerca das aulas de Dança, o que enfatiza a importância dos conteúdos como “Elementos da dança” e “Elementos do movimento”

A eleição de conteúdos também foi estimulada pela demanda de alteração da concepção de alguns/mas discentes que não reconhecem o seu próprio entendimento de corpo como influenciador da vivência em Dança, o que foi percebido no gráfico 8. Esta tese defende que o aprofundamento dos saberes que estimulam essa conscientização pode ser um caminho para a alteração deste cenário, por isso a seleção do conteúdo “O corpo cênico”.

Ademais, destaca-se a intenção da Dança na PC de Arte de ampliar os aspectos de corpo já reconhecidos pelos/as estudantes/as, como as dimensões emocionais, físicas, criativas, e suas distintas habilidades relacionadas. Destarte, há o intuito de aprofundar a investigação acerca daqueles aspectos que causam entreves à vivência dos/as estudantes na Dança e para além dela, como o medo, a insegurança, a timidez e a ansiedade, indicados na Tabela 3, sendo a vergonha e a timidez apontadas como os maiores obstáculos à participação nas aulas, segundo o Gráfico 3.

O trabalho com os “Sistemas corporais” e a “Sensorialidade na dança”, ambos indicados como conteúdo do eixo 1, pode estimular a consciência crítica acerca das características dos/as discentes, especialmente as físicas como altura e peso, limites corporais, preparo físico e flexibilidade, que foram indicadas por eles/as como influenciadoras da vivência na área. A ideia é que os/as estudantes possam conhecer mais as suas características corporais e as de seus/colegas, avaliando caminhos para lidar ou elas ou mesmo para alterá-las com base em seus interesses e possibilidades.

Essa consciência crítica, por sua vez, tende a impulsionar, além da aceitação de suas idiossincrasias, outras formas de percepção do mundo, sendo esses elementos indicado pelos/as discentes como contribuições da área para eles/as, segundo o gráfico 4. Nesse sentido, tais contribuições podem ser estimuladas pelo conteúdo “Diversidade de corpos na dança”.

Acerca dos *sistemas* da linguagem, além do conteúdo “Coreografia, improvisação e performance, rituais e diferentes modos de organização em dança”, citado anteriormente, ressalto a proximidade entre os seguintes conteúdos: “Corpo e cultura nas distintas práticas em Dança da humanidade em diálogo com a história e a atualidade”; “Palco, rua, tela, galeria e distintos espaços de produção e compartilhamento da dança”; “Processos de criação em dança e suas distintas maneiras de composição”; “Dança e movimento em diálogo com o som: ritmos, acentos, andamento, pulsação, variações, entre outros”. “Estética e crítica na apreciação de diferentes danças: expressão, intenção comunicação”.

A seleção desses conteúdos foi bastante instigada por minha trajetória artística. Ao longo dessa caminhada tive a oportunidade de vivenciar a Dança em diferentes ambientes, utilizando distintos aparatos em formatos variados. Portanto, reconheço a importância de os/as estudantes experimentarem essa área de diferentes maneiras. Na escola, no teatro, na rua, de modo fixo ou itinerante, em formato italiano, em arena etc., por isso a presença do conteúdo “Palco, rua, tela, galeria e distintos espaços de produção e compartilhamento da dança”. A relação entre o tema trabalhado e o espaço pode suscitar distintos caminhos para a criação e a improvisação em Dança, estando essas últimas também inscritas nos sistemas da linguagem.

Considero que todos os conteúdos presentes nos variados eixos podem ser trabalhados via criação e improvisação, entretanto, em um processo de criação essas ações podem ainda ser desenvolvidas como conteúdos, propondo-se caminhos diversos de estudo da composição via criação e experimentação, aspecto que justifica a seleção do conteúdo “Processos de criação em dança e suas distintas maneiras de composição”. Além disso, esta tese defende o reconhecimento pelos/as discentes dos atravessamentos presentes nos sistemas da Dança, os quais conectam os/as fazedores/as da Arte para além do movimento, envolvendo figurino,

cenografia, sonoplastia, entre outros, fato que convoca a abordagem dessa temática enquanto conteúdo.

Esses atravessamentos inscritos nos sistemas da Dança são ótimas oportunidades para se estabelecer o diálogo interdisciplinar entre as áreas artísticas, o que é um dos objetivos dos eixos de conhecimento desde sua formulação. Há a possibilidade de se relacionar os conteúdos da Dança e de outras Artes, mantendo-se uma correspondência entre eles, ainda que o estudo das áreas ocorra em séries distintas e, portanto, com estudantes diferentes. Christiane Araújo (2021) menciona esse diálogo entre as áreas artísticas pela utilização do termo *transposição didática*.

Segundo a autora, uma transposição didática direta ocorre quando um conteúdo de uma área possui um correspondente direto na outra, a exemplo do estudo de um mesmo artista em áreas distintas (ARAÚJO, 2021). Já a transposição indireta ocorre quando o conteúdo de uma Arte serve de tema gerador para a elaboração de conteúdos em outra. A exemplo, a autora menciona a utilização do desenho nas Artes Visuais como tema gerador para a Dança, o que instigaria possivelmente a adoção de conteúdos como linhas do corpo, níveis, planos etc. (ARAÚJO, 2021).

A proposta da escritora apresenta-se como uma alternativa viável ao desenvolvimento dos eixos de conhecimento na PC de Arte, especialmente no eixo 1, ponderando que este é o primeiro eixo a ser trabalhado no ano letivo, sendo de suma importância que desde a fase inicial de cada série escolar os/as discentes sejam capazes de perceber tais conexões. Então, a composição de eixos correspondentes entre as áreas favorece tal postura metodológica, não dependendo de aulas necessariamente conjuntas entre Artes distintas. A utilização da transposição didática, direta ou indireta, fica subordinada apenas à seleção metodológica de cada docente, sendo a PC de Arte uma boa oportunidade para tal.

Vale dizer que os distintos sistemas de Dança, presentes no eixo 1, apresentam relações diversas com a Música. Assim, a experimentação dessas aproximações e distanciamentos entre a produção de movimento e som, por meio do conteúdo “Dança e movimento em diálogo como som”, tende a romper com a hierarquia entre a Dança e a Música, que ainda é percebida por uma parcela do corpo discente de modo a inferiorizar a Dança sob a Música. Tal fato pode ser observado na Tabela 1, de acordo com a indicação por alguns/mas estudantes de que a Dança trata de “movimentos ritmados com vinculação obrigatória à Música”.

Avalio que o conteúdo “Estética e crítica na apreciação de diferentes danças” atua como um elemento que colabora para a ampliação do repertório discente sobre as possibilidades de existência da Dança, bem como para a constituição do hábito de consumo crítico da Arte. Tal

conteúdo pode estar articulado ao trabalho de outros por influenciar na produção de distintos saberes em Dança, a exemplo da interferência da apreciação estética na criação artística, incrementando a experimentação de outras formas, lugares e modos de dançar.

Ademais, o conhecimento da Dança a partir de sua história também infere nos suportes utilizados por esta prática, a exemplo das práticas ritualísticas do período neolítico em comparação com a produção coreográfica tradicional do período barroco e com os espetáculos contemporâneos realizados atualmente nas ruas. Desse modo, observa-se que as práticas em Dança ao longo da história da Arte podem ser estudadas no conteúdo “Corpo e cultura nas distintas práticas em Dança da humanidade em diálogo com a história e a atualidade”, que convoca uma aproximação entre os sistemas da Dança o estudo de seus gêneros, os quais são uma das configurações em que essa Arte se apresenta, embora não seja a única.

Nessa perspectiva, pode-se identificar nos próprios conteúdos dos eixos os pontos de encontro entre eles. A abordagem dos gêneros de Dança no conteúdo supracitado, por exemplo, convoca uma conexão com o eixo seguinte, intitulado Manifestações Culturais Brasileiras: Contextos e Práticas. Essa conexão é possível pois um gênero de Dança pode tanto ser analisado sob a perspectiva do sistema no qual ele se apresenta (sendo uma coreografia, improvisação ou performance), como sob as características culturais que conduzem a existência daquela Dança, principalmente no contexto das manifestações brasileiras, o que será melhor discutido adiante, no eixo 2.

Portanto, considerando as reflexões apresentadas sobre o eixo 1, pode-se resumir que os conteúdos explicitados nele incitam o reconhecimento da Dança:

como uma área de conhecimento que sensibiliza e estimula a inteligência criativa do(a) cidadão(ã) para aspectos éticos e estéticos. Aspectos estes, fundamentais para a formação de pessoas e que se voltem mais para o compartilhamento das diversidades ao invés de se apegarem à competição gerada pela insegurança, pela ganância, pela individualidade excessiva (RENGEL; SCHAFFNER; OLIVEIRA, 2016, p. 8).

Assim, abordar a diversidade da dança é fundamental pois somos corpos diversos, de modo que produzimos danças diversas. Nesse eixo, considera-se a importância da contribuição de Rudolf Laban (1978) para o estudo do corpo e do movimento, adotando-se alguns/mas pesquisadores/as de suas obras no estímulo à elaboração dos conteúdos. A exemplo, destaco a Estrela Labaniana desenvolvida pelas autoras Lenora Lobo e Cássia Navas (2007, 2008), que fundamenta a formulação do conteúdo “Elementos do movimento: corpo, ação, espaço, dinâmicas/qualidades, relacionamento e suas subdivisões”.

Outros conteúdos também mantêm diálogo com textos e obras publicadas, embora não sejam materiais disponibilizados aos/as discentes pela inadequação à sua faixa etária. Portanto, durante a formulação de conteúdos, diversos materiais foram acionados para o estudo docente a respeito do tema, dentre os quais posso citar *A Dança como mediação educacional para a diversidade e ações afirmativas* (OLIVEIRA, 2018) e *CoreoGrafia* (CALDAS, 2017).

Entretanto, ressalto que esses são apenas exemplos de alguns dos materiais de estudo e consulta docente selecionados por mim a partir de minha trajetória artístico docente, para a investigação do eixo 1. Não é a pretensão da PC de Arte do COLUN indicar materiais obrigatórios de estudo ao/a professor/a, uma vez que existe uma multiplicidade de trabalhos que abordam temas correlatos, sendo incumbência do/a docente, na elaboração de seu Plano de Ensino, selecionar os materiais que estimularão seu estudo individual a partir dos conteúdos presentes nos eixos de conhecimento.

Sobre o eixo 2, *Matrizes culturais brasileiras: contextos e práticas*, elucido a potência de conexão interdisciplinar presente neste eixo. É fato que todos os eixos foram concebidos para favorecer a articulação entre as áreas artísticas, por isso a atribuição de eixos idênticos a todas as Artes nos mesmos bimestres. Contudo, enfatizo o caráter dialógico deste eixo ponderando que as manifestações culturais brasileiras são, em sua maioria, manifestações que reúnem movimento, som, ornamentação visual e dramatização, inserindo-se, portanto, nas quatro áreas artísticas integrantes do componente.

Tal situação favorece que sejam realizadas interlocuções entre a Dança e outras áreas na vivência dos conteúdos indicados, considerando que 83,8% dos/as estudantes revelam o desejo de vivenciar uma aproximação mais incisiva entre as Artes, segundo o Gráfico 11. O estudo integrado dessas manifestações também tende a alterar a perspectiva de 31,1% dos/as discentes que não consideram importante o diálogo entre as Artes.

Vale dizer que embora o eixo abranja as diferentes manifestações brasileiras, durante o debate entre o corpo docente foi acordado que seria priorizado o estudo daquelas manifestações que possuem conexão com as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Ou seja, há a possibilidade de se desenvolver o estudo de diferentes Danças nesse eixo, de distintas influências estéticas, desde que essas influências perpassem de algum modo pelas manifestações das culturas indicadas.

Isto posto, para fins de análise, também divido os conteúdos deste eixo em dois grandes blocos, os quais podem ser misturados, alterados, subdivididos ou serem organizados da maneira que o/a docente julgar condizente, uma vez que não há um sequenciamento obrigatório nem tampouco uma hierarquia entre eles.

Assim, avalio a aproximação entre os seguintes conteúdos: “Fazeres de dança e a cultura brasileira: capoeira, frevo, samba de roda, entre outros”; “Celebrações culturais e o Brasil: carnaval, dia de Iemanjá, festa junina, dia da consciência negra, entre outros”; “Contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras na constituição das culturas ocidentais”; “Relação entre a dança e os elementos naturais (terra, fogo, ar e água)”; “Princípios africanos e indígenas na dança: jogos, noção de roda, ritmicidades, quadril, pé, raízes, entre outros; “Diálogo com as materialidades visuais e estéticas de distintas culturas”.

Tal como o estudo acerca dos gêneros de Dança no eixo 1, no eixo 2 a vivência dos distintos fazeres de Dança que compõem as culturas brasileiras também visa diversificar o estudo das matrizes culturais, o que justifica a adoção do conteúdo “Fazeres de dança e a cultura brasileira”. A necessidade desta diversificação foi apontada por nove estudantes, segundo a Tabela 9, que apresenta os conteúdos indicados pelos/as discentes como necessários ao estudo da área na instituição. Nesta tabela, os/as estudantes enfatizaram a necessidade de se trabalhar “outros gêneros de dança/outras danças de culturas específicas (do Brasil e fora dele)”.

Assim, a vivência dessas práticas na Dança vai ao encontro do desejo de vivência dessas manifestações por 77% dos/as discentes, contribuindo para a alteração da percepção daqueles 6% que não consideram importante a experiência com as Danças brasileiras na escola, segundo o Gráfico 15. Outrossim, vale ressaltar que o Gráfico 14 indica uma parcela de 27,9% de estudantes que nunca experienciaram as Danças das culturas brasileiras, ainda que inscritos/as em um Estado especialmente pulsante quanto à existência das manifestações culturais envolvendo a Dança, o que denota a necessidade de ampliação da vivência de matrizes estéticas junto à escola.

O conteúdo “Celebrações culturais e o Brasil” tende a se aproximar não só do cotidiano das aulas de Dança regulares como também das outras práticas curriculares inscritas nesse ambiente, a exemplo da vivência da festa junina elaborada anualmente. Neste sentido, identifico a escola como um espaço cultural, incrementando esta perspectiva pelo estudo dos conteúdos presentes no eixo 2. Ademais, a ênfase nessas celebrações pode incitar a realização de experiências extraescolares, a exemplo da visita realizada com os estudantes do Ensino Fundamental à Casa Barrica¹²⁷, localizada no Bairro da Madre Deus, em São Luís/MA, oportunidade que intensificou o diálogo entre a escola e os espaços culturais da cidade.

¹²⁷ A Casa Barrica é uma instituição cultural sede da Companhia Barrica. O grupo é um coletivo artístico existente desde 1985 que se dedica à apresentação Danças populares maranhenses, em especial aquelas pertencentes aos festejos juninos e carnavalescos. Ao longo do ano a Casa Barrica propõe oficinas de Dança e sedia apresentações da Companhia Barrica e de outros grupos juninos, incluindo os grupos de Bumba-meu-boi.

Figura 20 – Visita à Casa Barrica com estudantes do Ensino Fundamental em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Tal experiência revela que o estudo das celebrações culturais enquanto conteúdo elucida a compreensão da Arte e, neste caso, da Dança, como ponto de encontro das culturas populares, visto que esses festejos, como o festejo junino no Maranhão, são compostos por diversos atravessamentos artísticos. Portanto, a análise dessas celebrações abre espaço para a investigação sobre as inferências indígenas e africanas na constituição de distintas culturas, inclusive daquelas que à primeira vista essa interferência não é assinalada, por isso a presença do conteúdo “Contribuições das culturas indígenas africanas e afro-brasileiras na constituição das culturas ocidentais”

Tal conteúdo visa explicitar a presença dessas matrizes culturais em práticas comumente relacionadas a outras culturas, podendo propor um debate sobre as relações étnico-raciais no contexto ocidental. O conteúdo “Relação entre a dança e os elementos naturais” pode se apresentar como uma dessas influências, considerando que a lida com os elementos da natureza é uma das heranças indígenas e africanas integrante de várias práticas ocidentais, inclusive medicinais. Nesse contexto, tal conteúdo estimula a reflexão acerca de como a Dança e as práticas cênicas se colocam no diálogo com esses elementos, contribuindo para a ênfase na potência desses elementos, incluindo a potência cênica.

Esse conteúdo também favorece o diálogo com outros componentes escolares para além da Arte, sendo facilitado pelo estudo dos elementos naturais, a exemplo da conexão viabilizada entre a Dança e o componente Ciências, ou entre a Dança e o componente História, ponderando o estudo da terra, da água, do fogo e do ar a partir da vivência de distintas metodologias.

Acerca dos conteúdos “Princípios africanos e indígenas na dança” e “Diálogo com as materialidades visuais e estéticas” evidencio a importância do reconhecimento de determinadas práticas como advindas das matrizes culturais em foco nesse eixo, a exemplo do acionamento do quadril pelas Danças africanas e afro-brasileiras e das distintas materialidades utilizadas como parte integrante das culturas indígenas, como as pinturas corporais.

Tais conteúdos se conectam ao segundo bloco elaborado neste eixo, o qual é composto pelo conteúdo “O racismo estrutural e seus impactos nas práticas em dança ao longo do tempo: apropriação cultural e epistemicídio”. A conexão é identificada quando percebemos que o reconhecimento dos princípios e materialidades africanas e indígenas, destacadas no bloco anterior, favorece o afastamento às práticas de apropriação cultural, cuja ação geralmente acontece fundamentada no senso comum, utilizando-se as matrizes destacadas em ações exibicionistas, estereotipadas e caricatas.

Neste bloco, também aponto a existência dos conteúdos “Estudos decoloniais: a luta pela visibilização das danças subalternizadas”; “Impactos da hegemonia europeia nas danças do Brasil e do mundo”; “Identidade cultural e dança: pertencimento e ancestralidade”; “Relações entre dança, corpo, tradição e ancestralidade nas culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras”.

Esta tese defende que o desenvolvimento dos dois primeiros conteúdos apontados pode contribuir para a visibilização de Danças menos favorecidas historicamente, ponderando a possibilidade dessa alteração de panorama acontecer desde a formação escolar, o que afetaria a percepção e valorização dessas Danças ao longo de toda a vida dos/as estudantes. A valorização dessas expressões apresenta-se como uma resposta política à hegemonia europeia que atravessou por séculos e ainda atravessa essas práticas, inferiorizando-as em favorecimento às culturas caucasianas.

No contexto de São Luís e do COLUN, é de suma importância que o racismo estrutural que assola as culturas de matrizes africanas e indígenas seja debatido, incrementando o reconhecimento das manifestações maranhenses inscritas nesse contexto. Então, o conteúdo “Identidade cultural e dança”, assim como o conteúdo “Relações entre dança, corpo, tradição e ancestralidade” se colocam em continuidade à valorização das Danças subalternizadas pela crítica à hegemonia europeia.

A reflexão sobre a relação entre Dança, corpo e cultura tende a colaborar com o combate aos modos inferiorizantes de si e do outro, que “desencadeiam um violento ‘processo de embranquecimento’ artístico, psicossocial, cultural e evidenciam níveis prejudiciais de afetações [...]” (RENGEL; SANTOS, 2017, p. 339).

Pode-se relacionar esse bloco de conteúdos à experiência do Dia da Consciência Negra no COLUN, realizado em 2022. Nesse período, um grupo de docentes e discentes apresentou juntos/as uma performance de Maculelê, Dança de matriz afro-indígena. Na figura 21 é possível ver o grupo reunido – os discentes estão com os rostos borrados para preservar sua imagem.

Figura 21 – Apresentação de Maculelê no Dia da Consciência Negra em 2022



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A iniciativa partiu da docente de Biologia Ana Carolina Neri. Naquele ano a professora começou a desenvolver um projeto de aulas de capoeira no contraturno escolar, dada sua prática artística com essa manifestação. A ação era voltada para professores/as, estudantes/as e servidores/as do COLUN que tivessem interesse. A apresentação do Maculelê foi uma culminância dos primeiros momentos daquele projeto.

Vale dizer que a iniciativa ocorreu antes da elaboração da PC de Arte e não estava atrelada às aulas regulares de Dança. Entretanto, a ação atuou como um estímulo à elaboração do eixo 2, especialmente dos conteúdos que contribuem para forjar a identidade e conexão ancestral dos estudantes. Tal prática articulou diversos conteúdos dos dois blocos indicados neste eixo, favorecendo tanto a visibilização das Danças subalternizadas quanto a elucidação das celebrações culturais africanas.

Outrossim, a ação também estimulou o contato entre componentes distintos, tendo em vista a participação de docentes de Biologia, Educação Física, Pedagogia e Dança junto aos discentes, sendo um exemplo de ação interessante a compor metodologicamente a PC de Arte do COLUN.

Esses dois últimos conteúdos que tratam sobre a identidade cultural e as relações entre Dança, corpo e ancestralidade, são identificados como propulsores do reconhecimento de si pelos/as discentes, visto que grande parte deles/as possui herança sociocultural das matrizes africanas e indígenas, conforme indicado na seção 6. Ademais, o desenvolvimento desses conteúdos se relaciona com a incrementação da percepção de corpo e movimento salientada no eixo 1, o que reflete os atravessamentos entre os saberes propostos em eixos distintos.

Desse modo, observa-se que no eixo 2 o objetivo é incitar a crítica na análise das manifestações culturais, problematizando a hegemonia de umas culturas sobre as outras na seleção escolar dos elementos culturais a serem aprendidos. Sobre isso, Forquin (1993) nos lembra que:

Toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura (FORQUIN, 1993, p. 14).

Então, considerando a posição política de poder ocupada pela escola na seleção e transmissão cultural, esta tese considera que o estudo das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras caminha ao encontro da problematização das relações entre cultura e escola, incentivando a visibilização de práticas culturais subalternizadas. Ressalta-se ainda que tal valorização desencadeia uma série de processos críticos acerca do corpo, da ancestralidade, do racismo estrutural, da apropriação cultural, ampliando tal problemática para além da mera exibição dessas manifestações, o que colabora para a formação cidadã dos/as estudantes, os quais constroem nesse processo sua consciência de intervenção social.

A título de fundamentação teórico-didática para a composição do eixo 2, as manifestações festivas, os depoimentos orais e as vivências com pessoas ligadas às práticas culturais apresentaram-se como as principais referências, embora não sejam necessariamente materiais bibliográficos. Sobre a literatura, aponto o suporte em obras que tratam especificamente das manifestações selecionadas, a exemplo do livro *Bumba-meu-boi: som e movimento* (IPHAN,

2011) que traz apontamentos específicos sobre a Dança e a Música no bumba-meu-boi do Maranhão.

Outros conceitos estruturantes também fizeram parte dessa investigação, a exemplo das noções de pluralidade e de Dança desobediente (RENGEL; SANTOS, 2017). Segundo os autores, a pluralidade é um princípio da afrocêntrica que destaca a possibilidade de diálogo entre saberes de diversas matrizes sem pretensão à hegemonia. Por sua vez, a ideia de Dança desobediente transborda o conceito de desobediência afrocêntrica (ASANTE, 2009), de modo a indicar, assim como Assante, que a Dança desobediente:

não se trata de deslegitimar outras danças, mas é se posicionar contra o epistemicídio (SANTOS, 2010) dos saberes culturais e da produção epistemológica dos povos colonizados, o qual por muitas vezes produz o autoextermínio e o autoepistemicídio, ao se criar uma identificação não positiva com uma dança, muitas e muitas vezes considerada como “inferior” (RENGEL; SANTOS, 2017, p. 333).

Combatendo a perspectiva hierarquizante entre as Danças e culturas, o eixo 2 apresenta um diálogo íntimo com o disposto no eixo 3, de modo que este último tende a dar continuidade às reflexões postas em pauta no primeiro, expandindo seu panorama para a vivência de outras manifestações e práticas, estimulando, então, o conhecimento de outras faces culturais aos/as discentes pelo reconhecimento do patrimônio cultural.

O eixo 3, intitulado *Patrimônio Cultural Material e Imaterial* estimula por meio da Dança o debate de noções como pertencimento, resgate, preservação, coletividade, tradição e espaço, mantendo conexão com as reflexões estabelecidas no eixo anterior sobre as manifestações culturais brasileiras.

Desse modo, para fins de análise, também divide-se os conteúdos deste eixo em dois blocos, sendo o primeiro formado pelos conteúdos: “A dança como patrimônio cultural imaterial no mundo, no Brasil e no Maranhão”; “Diálogos entre patrimônios culturais brasileiros e estrangeiros na dança”; “Manifestações culturais tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): capoeira, samba de roda, carimbó, entre outros”; “Manifestações culturais regionais em dança e a noção de pertencimento”; “Resgate e preservação dos patrimônios culturais materiais e imateriais do Brasil: a luta pela visibilização e divulgação”; “Diálogos entre a dança e outras linguagens artísticas na constituição dos patrimônios: cultura popular, cultura midiática, tradição, oralidade”.

Digo que o eixo 3 mantém correlação com o anterior pois o considero como uma continuidade deste último, acrescentando-se a reflexão acerca de novas dimensões de corpo, Dança e sociedade. Tal diálogo pode ser percebido pelos quatro primeiros conteúdos indicados

neste bloco, de maneira que os dois primeiros ampliam o estudo cultural para fora do Brasil enquanto os dois seguintes mantêm o vínculo com as raízes brasileiras. A ideia então é diversificar o conhecimento das práticas culturais em ambos os eixos, a fim de que as expressões estudadas no eixo 2 não se repitam no eixo 3, para que se disponibilize o espaço de aprendizagem a outros fazeres de Dança.

Guardadas as aproximações entre os eixos, também há a presença de especificidades em cada um deles. No eixo 3, o que conduz a escolha pelas expressões artísticas estudadas é a noção de Patrimônio Cultural, que remete não só à valorização das características de determinada manifestação, como aponta, obrigatoriamente, para uma condição de proteção de um dado bem cultural. Não se trata de criar hierarquias entre as manifestações salvaguardadas como patrimônio e aquelas que não o são. Na verdade, a intenção deste eixo é frisar a importância da existência dos patrimônios culturais bem como a necessidade de reconhecimento de novos patrimônios, debatendo-se as características que os categorizam como material ou imaterial.

Assim, a classificação de uma expressão como Patrimônio Cultural é um dos critérios de seleção das práticas artísticas desenvolvidas no eixo 3, de modo que o estudo dos patrimônios, especialmente nos quatro primeiros conteúdos apontados, pode alavancar, pela experimentação em Dança, o diálogo entre o Brasil e outras culturas. No desenvolvimento dos conteúdos citados pode-se também enfatizar a contribuição dos patrimônios brasileiros à constituição cultural regional, nacional e estrangeira, fazendo um movimento de análise da regionalização e globalização por meio dos patrimônios selecionados no decorrer das metodologias docentes.

Há também ocasião oportuna para o diálogo entre as áreas artísticas, e entre a Dança e componentes não artísticos, principalmente no conteúdo “Diálogos entre a dança e outras linguagens artísticas na constituição dos patrimônios: cultura popular, cultura midiática, tradição, oralidade”. A exemplo, pode-se considerar os procedimentos de constituição imbricada da Música e da Dança nas expressões tombadas, assim como identificar como essas práticas interferem na composição histórica e linguística.

Ademais, este bloco de conteúdos incita a reflexão acerca das ações de resgate e preservação por parte dos/as estudantes, de acordo com o conteúdo “Resgate e preservação dos patrimônios culturais materiais e imateriais do Brasil: a luta pela visibilização e divulgação”. A opção por tal conteúdo é fundamentada na conexão entre a noção de corpo-sujeito (RANGEL, 2014, 2015) e a ideia de cidadania (MORIN, 2003a), apresentadas respectivamente nas seções 5.1 e 5.3.

A ideia de corpo-sujeito, segundo Rangel e Aquino (2018) explicita não só a multiplicidade de elementos que compõem o ser como a potência do sujeito de produzir conhecimento intervindo no mundo. Essa intervenção, por sua vez, é o resultado da consciência da cidadania, sendo essa uma característica daquele que reconhece suas responsabilidades na vida em coletividade.

Desse modo, as concepções de resgate e preservação, vinculadas aos patrimônios, requerem a atuação crítica do corpo-sujeito de forma cidadã no meio coletivo. Nesse panorama, a própria Proposta Curricular do COLUN, em seus apontamentos iniciais, também indica a função da escola de “educar o cidadão politicamente para atuar na sociedade e para o exercício da cidadania” (COLUN, 2023, p. 5), mantendo diálogo com os conceitos destacados.

Mais do que a valorização das expressões patrimoniais, esse conteúdo convoca a conscientização e atuação social dos/as estudantes para a manutenção e aprimoramento desses patrimônios, o que é específico deste eixo. Sugere-se, então, que a experimentação em Dança neste agrupamento de conteúdos possa utilizar seus procedimentos próprios para incitação do processo de reconhecimento, valorização e preservação dos patrimônios culturais. Este bloco trata ainda especialmente dos patrimônios imateriais, considerando a imaterialidade presente nas Danças, festas e tradições salvaguardadas como bens de cultura.

Já o bloco seguinte tende a focar o estudo nos patrimônios culturais materiais, agrupando os conteúdos: “Espaço: público, patrimonial, dinâmico, coletivo, individual”; “Dança, rua e cidade nos espaços públicos: monumentos, cultura e patrimônio”; “Relações entre espaço público, dança e dramaturgia nas criações cênicas”; “Relações entre corpo e visualidade nos patrimônios culturais”; “Coletividade e compartilhamento nas práticas artísticas patrimoniais”; “Relações entre arte e elitização nos patrimônios culturais”.

Esta tese pondera que os três primeiros conteúdos apontados podem ser trabalhados em sequência um ao outro. O primeiro conteúdo, que trata do tema espaço, pode conectar-se ao bloco anterior a partir da perspectiva da preservação. Nesse caso, o estudo da manutenção dos espaços, através da Dança, torna-se interessante não somente para os patrimônios materiais, como monumentos, objetos e construções, mas também para o próprio espaço cotidiano, ampliando a compreensão sobre preservação.

Assim, o estudo do espaço pela Dança convoca a atuação cuidadosa dos/as discentes nesses ambientes, fazendo-os reconhecer a importância do cuidado para com os espaços, especialmente os públicos e de uso coletivo, como a própria escola. Observar a instituição escolar com base na dimensão do patrimônio coletivo tende a requisitar outras faces da

preservação, a exemplo do cruzamento possível entre a manutenção do patrimônio cultural e do ambiental, aprofundando a análise do tema.

Já o segundo conteúdo afunila a análise nos patrimônios materiais tombados, visando identificar as relações entre essas materialidades e a produção em Dança. Como a Dança influencia na existência desses legados? Como o movimento está presente nesses materiais salvaguardados? O conteúdo convoca ainda para uma análise cuidadosa dos estudantes sobre os espaços de sua cidade, identificando os patrimônios como potenciais suportes para a existência da Dança.

O terceiro conteúdo elucidado pode atuar como a culminância dos dois anteriores, visto que a análise da preservação dos patrimônios e seus diálogos com a Dança foi realizada. Assim, em “Relações entre espaço público, dança e dramaturgia nas criações cênicas”, os/as discentes podem ser impulsionados/as à criação em Dança nos Patrimônios, convocando o cuidado ao trato de diferentes ambientes que eventualmente possam vir a ser ambientes cênicos. As características físicas dos espaços podem atuar como motes criativos, assim como a relação entre público e plateia que tende a romper com as estruturas tradicionalmente utilizadas na Dança, as quais geralmente dispõem de palco e de um formato italiano.

Os conteúdos seguintes, intitulados “Relações entre corpo e visualidade nos patrimônios culturais” e “Coletividade e compartilhamento nas práticas artísticas patrimoniais” podem relacionar-se ao bloco anterior pela proximidade com o conteúdo “Diálogos entre a dança e outras linguagens artísticas”. Esta tese defende que a aproximação entre a noção de corpo e a estética dos patrimônios culturais materiais pode favorecer o debate sobre a noção de pertencimento, o que tende a incrementar o resgate, a valorização e a preservação dessas obras. Tal aproximação certamente seria mais profícua se articulada a outras Artes, especialmente às Artes Visuais, cuja atuação é inerente à constituição estética das materialidades patrimoniais.

Desse modo, as premissas de coletividade e compartilhamento, apresentadas como conteúdos, podem ser identificadas como a culminância do diálogo interdisciplinar entre as Artes no estudo dos patrimônios, destacando-se especialmente a atuação da Dança como um ponto de encontro que reúne o reconhecimento patrimonial, a criação cênica a partir dessas materialidades, e a valorização do diálogo entre distintas áreas de conhecimento nesse processo.

Por fim, vale destacar que o conteúdo “Relações entre arte e elitização nos patrimônios culturais” é imprescindível para que os/as estudantes possam avaliar criticamente os caminhos de acesso à Arte e à Dança, os quais envolvem a dimensão socioeconômica, interferindo na própria composição cultural da sociedade. A elitização patrimonial é um dos elementos que

corroborar a elitização da própria Dança, se considerarmos a vinculação histórica entre a constituição desses patrimônios e das Danças na sociedade.

Isto posto, é importante que a vivência dessa área no COLUN, especialmente no eixo 3, possa fomentar a crítica à compreensão elitista dos patrimônios culturais que amplia as desigualdades e hierarquias sociais, favorecendo, então, um contraste a essa perspectiva. Tal contraponto pode ser baseado no entendimento de Dança como área de conhecimento de direito a todas as pessoas, convocando a mesma análise aos patrimônios culturais, especialmente aos materiais.

Assim, o estudo do eixo 3 propõe uma reflexão, via experiência em Dança, sobre distintos conceitos envoltos na criação, reconhecimento e preservação dos patrimônios materiais e imateriais, contribuindo inclusive para a percepção da própria produção artística como um resultado da necessidade humana de criação estética. Neste cenário, o desenvolvimento de tal eixo contribui não só para a aproximação entre a Dança e a temática apresentada, como também para a valorização artística mais ampla oriunda da consciência humana sobre sua própria necessidade de composição da Arte.

Sobre isso, Rengel e Santos (2017, p. 345) recordam que:

o homo aestheticus é posto por Ellen Dissanayake (1995) em uma continuada pesquisa acerca da necessidade biológica que o homem (a pessoa, o ser humano) tem da Arte (no nosso caso a Dança). Tratando da teoria evolucionista, Dissanayake nos mostra que, com a Arte, o que ocorre é uma sobrevivência inclusiva, ao contrário de uma sobrevivência exclusiva do mais apto. É a arte, por meio do “sentir bem”, mesmo que uma obra artística nos mobilize com sensações/pensamentos “ruins” que nos dá prazer em fazer, ver, sentir “algo especial”. O *homo aestheticus* emergiu não como o “mais forte” (uma visão errônea do darwinismo), mas como uma necessidade de ação que apela para fatores emocionais, perceptivos e intelectuais.

Desse modo, avalia-se que a construção dos patrimônios culturais está diretamente relacionada à necessidade biológica do homem sobre a Arte, o que a torna, portanto, um bem de todos/as, de modo que a Dança na escola possa ser uma das estratégias de estudo dos patrimônios, daí a importância da elaboração do eixo supracitado. Sobre o respaldo teórico-didático para a elaboração dos conteúdos, a fundamentação deste eixo se assemelha àquela do eixo 2. Ou seja, os próprios patrimônios e as vivências de seus/suas fazedores/as e mantenedores/as são a principal referência para a seleção de conteúdos.

Além disso, há alguns materiais que refletem especificamente sobre as premissas inseridas nesta temática, tal como a obra *Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais* (IPHAN, 2012, p. 12-13) que reconhece enquanto patrimônio “tudo aquilo que é considerado valioso pelas pessoas, mesmo que isso não tenha valor para outros grupos sociais ou valor de

mercado”, expandido a interpretação do conceito. Algumas obras que abordam a história da Arte também foram consultadas nesse sentido (PROENÇA, 2004), uma vez que elas colaboram para o entendimento do percurso artístico e histórico de construção dos patrimônios culturais.

Nesse sentido, a discussão sobre materialidade e imaterialidade, presente no eixo 3, é o ponto de conexão para o eixo 4, intitulado *Tecnologias e Materialidades*. Neste último eixo estendemos a noção de materialidade proposta no eixo anterior e acrescentamos uma interpretação sobre a tecnologia como uma forma de materialidade presente no cotidiano e na Dança sob diversas faces. Vale dizer que por este ser o último eixo trabalhado no ano letivo, há a pretensão de que conteúdos dos outros eixos possam ser articulados a esse, não como conteúdos principais, mas como cruzamentos que contribuem para a percepção da complexidade e dialogicidade do conhecimento em Dança.

Isto posto, também se divide os conteúdos do eixo 4 em dois blocos, cada um deles com foco em um dos termos que o nomeia – Tecnologia e Materialidade – cientes de que aqui há um imbricamento entre ambas as ideias bem como a destituição de hierarquias ou de uma sequência obrigatória entre os conteúdos.

Para fins didáticos, analisaremos então o primeiro agrupamento acerca da *Materialidade*, que é composto por: “Diferentes espaços e elementos cênicos na dança: tecidos, objetos lúdicos, escada, rampa, materialidades cotidianas”; “Maquiagem, figurino e iluminação como materialidades em dança”; Diálogos entre luz e dança na criação de padrões e estéticas visuais em dança”; “Alterações corporais em dança provocadas por materialidades: pinturas, aparatos, apetrechos”; “Materialidades e tecnologias associadas à dança: sapatos e sapatilhas, roupas e figurinos, elementos digitais”.

Neste bloco, compreende-se a materialidade como algo que influencia na experiência em Dança, seja ela como for: uma experimentação, um processo criativo, uma apresentação coreográfica. Sabendo que a presença do elemento material altera esse fazer, o objetivo dos três primeiros conteúdos listados é oportunizar a vivência de diferentes tipos de materialidade na Dança. No primeiro conteúdo, o foco é nos elementos cênicos, que podem ser entendidos de duas formas: como objetos manipuláveis pelas mãos ou outras partes do corpo; como características do espaço de experimentação influenciadoras da cena, embora não sejam objetos.

Avaliei esse conteúdo como importante ao eixo 4 após observar, ao longo de 2022, a possibilidade de expansão da concepção de Dança dos/as estudantes, na tentativa de incitá-los à pesquisa de movimento com base na presença da materialidade. O espaço físico do COLUN também se apresentava de modo propício a isso, já que a escola possui escadas, corredores

longos, rampas, corrimãos, área com gramado, refeitório, e um pátio consideravelmente grande. Ainda no período de elaboração da PC de Arte, realizei com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental uma vivência na rampa com corrimãos, o que me fez despertar para a necessidade desse conteúdo. A experiência pode ser conferida na Figura 22:

Figura 22 – Experimentação com rampas e corrimãos com o 9º ano em 2022



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Sabendo que a materialidade experimentada era a rampa e o corrimão, os/as discentes eram impulsionados/as a proporem uma resolução ao problema que se apresentava: dançar interagindo com essas elementos, o que favoreceu uma postura reflexiva deles/as diante da relação corpo/movimento/material. O conteúdo seguinte, “Maquiagem, figurino e iluminação como materialidades em dança”, afunila um pouco mais a compreensão de materialidade para aqueles elementos que geralmente fazem parte da composição cênica, especialmente em Dança e Teatro. Observa-se um diálogo entre este conteúdo e “Elementos da Dança e a elaboração dramática”, presente no eixo 1, embora neste último a abrangência da temática seja maior do que a pretendida no eixo 4, fato que denota a existência de focos distintos em cada um deles.

Na seção 5.1 mencionei que em 2022 elaborei junto aos/as estudantes do 9º ano a coreografia *A noiva cadáver*, inspirada no filme de mesmo nome, sendo apresentada no *halloween* da escola e na 16ª Semana Maranhense de Dança. Aquela experiência me fez perceber a importância deste conteúdo para a PC de Arte, uma vez que a maquiagem proposta à coreografia estimulou os/as discentes a executarem as expressões faciais necessárias à obra. Ao longo dos ensaios, percebi certo receio dos/as dançarinos/as em experimentarem o movimento da face, receio que foi totalmente superado quando da elaboração da maquiagem na ocasião da apresentação.

Figura 23 – Caracterização dos/as estudantes na coreografia A Noiva Cadáver em 2022



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Optei então por ampliar o estudo da maquiagem neste conteúdo, inserindo também o figurino e a iluminação como elementos que eventualmente possam afetar os/as estudantes de modo similar ao vivenciado na composição da obra citada.

Na sequência, o próximo conteúdo, “Diálogos entre luz e dança”, afunila ainda mais a noção de materialidade, focando sua análise na produção de luz e iluminação, inserindo um outro elemento importante para o estudo: a criação. Ao longo de minha trajetória artística, pude participar do espetáculo *Luz em Cena* que teve sua primeira edição em 2009, como parte da pesquisa de especialização em Artes Cênicas do professor e iluminador Mestre Tarik Coelho. O espetáculo consistia em uma improvisação guiada por algumas diretrizes prévias acordadas entre os/as dançarinos/as, sendo uma delas a iluminação entendida como mote para a improvisação em tempo real.

No contexto do COLUN, estendi a ideia utilizada no espetáculo para a experimentação pelos/as estudantes não só da iluminação, como da luz de uma forma mais ampla, ponderando a escassez de equipamentos da escola e a potência de investigação de movimento que o estímulo de luz poderia oportunizar. Avaliei que este conteúdo poderia propiciar uma relação interessante com a criação de movimentos, afastando a preocupação com o belo e o virtuosismo em atenção central ao estímulo proposto.

Até aqui reflito que os conteúdos escolhidos propiciam uma análise sobre como as materialidades tendem a reconfigurar a Dança, propondo caminhos de movimento pela existência de determinado material. Contudo, no conteúdo “Alterações corporais em dança” há o intuito de enfatizar ainda mais essa relação, analisando as alterações no corpo que determinados materiais podem ofertar. Ou seja, uma vez que o elemento material seria acoplado ao corpo, ele se tornaria extensão do próprio sujeito, alterando sua forma original antes mesmo de modificar a sua Dança.

Neste conteúdo cabe uma reflexão sobre tudo que é fixado no corpo, a exemplo das pinturas indígenas e das próteses, sendo esses aparatos partes integrantes do corpo. Vale ressaltar a possibilidade de conexão deste conteúdo com o eixo 2, matrizes culturais brasileiras, e com o conteúdo “Diversidade de corpos na dança” do eixo 1, sistemas e elementos da linguagem, estimulando a perspectiva inclusiva na análise sobre essas materialidades. É sabido que os outros conteúdos deste eixo salientam uma mudança corporal suscitada pela materialidade, entretanto, este conteúdo ressalta essa alteração a ponto de determinado material se tornar parte do próprio corpo, como nos exemplos destacados.

Considero que o último conteúdo deste bloco “Materialidades e tecnologias associadas à dança” efetua a transição para o elemento *Tecnologia*, uma vez que propõe a união dos dois termos que caracterizam o eixo 4. Nesse conteúdo, as materialidades também são consideradas como tecnologias, as quais podem ser classificadas em um primeiro momento como “um conjunto de conhecimentos, da mais ampla gama, e o uso deles, para auxiliar na transformação, resolução, construção e facilitação de problemas e/ou questões” (RENGEL *et al.*, 2018, p. 15).

Ou seja, neste conteúdo há a proposta de que a materialidade possa ser entendida como tecnologia facilitadora da resolução de problemas, borrando as fronteiras entre o que é matéria e tecnologia pela ampliação do conceito que ultrapassa o entendimento mecânico de tecnologia a partir dos aparatos eletrônicos. Nesse sentido, é preciso dizer que a análise das materialidades como tecnologias também vai além do objetivo de resolução de problemas, agregando um caráter educacional à tecnologia, de modo que ela “transcende o aspecto instrucional para favorecer processos formativos que permitem o desenvolvimento de esquemas de sensibilização e criatividade, de onde a aprendizagem se põe em direção ao autodesenvolvimento” (BRANDÃO, 2014, p. 27).

Pode-se identificar, então, as materialidades dispostas nesse conteúdo não apenas como tecnologias, mas como tecnologias educacionais. A ideia de desenvolver este conteúdo no eixo 4 se deu considerando uma experiência vivida no COLUN. Certa vez ministrei uma aula de sapateado americano no contexto de estudo dos elementos da Dança e sua relação com o som.

O interesse da turma pela experiência foi imediato, não pela Dança em si, mas pela combinação entre som e movimento provocada pelo sapato de sapateado – dotado de chapinhas metálicas na sola - que utilizei para exemplificar os movimentos.

Foi ali que percebi o sapato simultaneamente como uma materialidade e uma tecnologia educacional, o que me instigou a elaboração deste conteúdo. Naquela aula, também identifiquei que a sala de Música, onde aconteciam as aulas de Dança, possuía um recipiente grande com muitas tampinhas metálicas de garrafa de vidro, que poderiam ser utilizadas para confeccionar as chapinhas metálicas nos tênis dos próprios discentes.

Além disso, também experimentei junto aos estudantes do 9º ano, em 2022, a utilização de um baralho inspirado nos arcanos maiores do Jogo de Tarot, elaborado para ser utilizado como estímulo à improvisação em Dança¹²⁸. Identifiquei esse baralho como uma materialidade e uma tecnologia educacional simultaneamente, visto que o elemento favorecia o aperfeiçoamento dos aspectos criativos na formação do sujeito dançante, propiciando o autodesenvolvimento da criação em tempo real, estimulando-me, portanto, a elaboração deste conteúdo.

No bloco seguinte, o conceito expandido de tecnologia educacional permanece como fundamento dos conteúdos concebidos, que corroboram o aprofundamento do estudo no tema. Neste agrupamento, há os conteúdos “Dança e aparelhos eletrônicos: celular, câmera, tablet, computador, entre outros”; “Dança e aplicativos: *Youtube, Instagram, Tiktok*”; “Dança, tecnologia e corpo na produção de imagens: pinturas, fotografias, vídeo, cinema, produções audiovisuais”; “Arte contemporânea e a produção de movimentos com tecnologia”; “O corpo e as aproximações entre ser humano e tecnologia”; “Relações entre danças, tecnologias e mídias nos processos de criação”; “Produção e edição em videodança”.

Os dois primeiros conteúdos deste bloco visam se aproximar da habilidade tecnológica que os/as discentes geralmente possuem, considerando a familiaridade deles/as com os aparelhos eletrônicos e com os aplicativos mais utilizados nesses dispositivos. Certa vez experimentei, no curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA) uma dinâmica de criação de filmes de Dança, variando as funções entre distintas pessoas reconhecidas como diretores/as, dançarinos/as e filmadores/as.

¹²⁸ Jogos de criação CORPOLUMEN é um baralho desenvolvido durante a edição 2017 do Grupo de Dança Contemporânea (GCD) da Escola de Dança da UFBA e surge a partir dos estudos de Mestrado e Doutorado da diretora Daniela Guimarães, acerca da investigação entre Dança, Cinema e Improvisação Cênica (GUIMARÃES, 2017).

Identifiquei que essa vivência poderia ser transformada em conteúdos do eixo 4, de modo a suscitar ao/à docente a criação de outras dinâmicas metodológicas envolvendo aparelhos digitais e aplicativos. O intuito é que esses conteúdos possam intensificar a habilidade dos/as discentes com o universo digital, além de propor a eles/as a reflexão sobre a relação entre o público e a plateia através da câmera, o que altera a composição e a experimentação em Dança.

O conteúdo seguinte, “Dança, tecnologia e corpo na produção de imagens” intensifica os dois anteriores, dessa vez propondo uma relação mais estática com a elaboração fotográfica, mantendo-se o diálogo com a Dança. A proposição deste conteúdo transcorreu a partir de minha experiência em um Workshop de fotodança ministrado pela fotógrafa, artista e mestrande Danielle Cascaes. A iniciativa estimulava os/as participantes a proporem a criação de fotografias de Dança, ponderando a elaboração do movimento “estático” especificamente para a câmera, já que o intuito era a produção fotográfica.

Nesse caso, a percepção da Dança se alterava, pois provocava os/as participantes a pensarem em como provocar no expectador a sensação de movimento através de uma figura estática. Considerei que a adaptação desta ideia a um conteúdo para o eixo 4 poderia suscitar a conexão da Dança com outros suportes pouco utilizados pela área na escola, a exemplo da exposição fotográfica, incitando inclusive o diálogo interdisciplinar com as Artes Visuais pela composição estética da visualidade.

Os dois conteúdos seguintes “Arte contemporânea e a produção de movimentos com tecnologia” e “O corpo e as aproximações entre ser humano e tecnologia” estabelecem conexão com o conteúdo “Alterações corporais em Dança provocadas por materialidades” do bloco anterior, uma vez que os primeiros também abordam a modificação corporal realizada pelos aparatos tecnológicos.

Entretanto, neste bloco o intuito é que o foco seja especificamente nas tecnologias, e não de forma ampla nas materialidades, como era o caso do anterior. Ademais, os dois conteúdos deste bloco também estimulam a análise sobre a inclusão da tecnologia na própria elaboração cênica, a exemplo da utilização de sombras e de *vídeo mapping* em cena, sendo esses elementos essenciais às cenas nas quais são utilizados.

Já o conteúdo “Relações entre danças, tecnologias e mídias nos processos de criação” mantém diálogo com os dois primeiros deste bloco, embora tenha seu foco voltado à análise de mídias sociais e o impacto delas na produção criativa. A ideia deste conteúdo surgiu a partir do estudo da obra *Diálogos entre dança na escola e dança no tik tok: propostas no ensino remoto* (ALLEMAND; BONFIM, 2021).

Neste trabalho as docentes Débora Allemand (CAP/UFRGS) e Larissa Bonfim (CAp/UFPE) compartilham suas experiências na utilização do aplicativo *Tiktok* durante as aulas de Dança, estabelecendo um vínculo com o universo midiático já conhecido pelos/as discentes ao mesmo tempo que propõem uma nova compreensão da ferramenta, oportunizando a produção crítica em Dança. Desse modo, esta tese defende que é possível ampliarmos a utilização das mídias sociais de outras maneiras, estimulando uma vivência investigativa da Dança nesses espaços digitais.

O último conteúdo deste bloco, intitulado “Produção e edição em videodança” é analisado como um conteúdo de culminância não só do eixo 4, como também do ano letivo, sendo possível a articulação de outros conteúdos estudados nos eixos anteriores. Neste caso, o estudo da videodança seria o reflexo do acúmulo sobre materialidade e tecnologia construído até aqui, explicitando o conhecimento elaborado ao longo do eixo.

Portanto, pode-se analisar o eixo *Tecnologias e Materialidades* como uma parte do estudo da Dança que incita inclusive a renovação dos eixos ao ano seguinte, fazendo-nos lembrar que os conteúdos dispostos ao longo de toda a PC de Arte são possibilidades que podem ser acionadas ou não no decorrer dos anos, contribuindo para a renovação desta matriz curricular.

A nível de referências para a elaboração do eixo, além das experiências mencionadas, utilizou-se o conceito de Arte como Tecnologia Educacional (BRANDÃO, 2014), além de duas obras que indicam a utilização de mídias sociais, uma delas já indicada (ALLEMAND; BONFIM, 2021) e a outra sendo a Tese de Doutorado da professora Débora Allemand (2023), também apontada em momentos anteriores desta investigação. Outrossim, há a análise de obras que tratam acerca da utilização da cenografia (MANTOVANI, 1989) e da iluminação cênica (CAMARGO, 2000), contribuindo para a ampliação da análise das materialidades e tecnologias em Dança.

Apresentados os 4 eixos de conhecimento, a PC de Arte indica a referência básica utilizada no 8º ano. Vale dizer que essa referência corresponde ao livro didático de Arte atribuído a esta série, de modo que as referências anteriormente citadas não são obras para consulta aos/às estudantes, e sim materiais que colaboraram para a seleção dos conteúdos inscritos em cada eixo.

Quadro 23 – Referência Básica (8º ano)**Referência Básica:**

FERRARI, Solange dos Santos Utuari Ferrari, *et al.* **Por toda parte**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD, 2018.

MUNIZ, Mariana Lima, *et al.* **Rumos da arte**: ensino fundamental: anos finais: 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2018.

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

À época da formulação da PC de Arte, a obra adotada como material didático era a coleção *Por toda parte* (FERRARI *et al.*, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), composta por 4 livros que correspondentes a cada um dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º). Cada livro possui quatro unidades, divididas em dois capítulos. A elaboração do material foi pautada na disposição curricular apresentada pela BNCC, considerando o componente Arte dotado de cinco unidades temáticas – Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Artes Integradas.

Portanto, a coleção pretende, tal qual a BNCC, estimular a aprendizagem nas unidades temáticas propostas, mas reproduz algumas das mesmas problemáticas que a Base apresenta. Em toda a coleção, o que guia a abordagem das áreas em cada unidade é a temática disposta em cada capítulo. Observa-se a pretensão da obra em abordar todas as áreas artísticas em todas as séries, mas o que se vê, na prática do material, é uma proposição superficial, especialmente sobre a Dança e o Teatro.

É inegável que ao longo dos quatro livros, existem conexões entre os eixos de conhecimento propostos na PC de Arte e as temáticas de cada capítulo. A exemplo, os elementos artísticos, assim como o estudo sobre diferentes matrizes culturais e Patrimônio, além da abordagem de materiais e tecnologias, estão presentes na PC de Arte e na coletânea supracitada.

Todavia, no material didático nem sempre as temáticas citadas são organizadas em articulação com a Dança. Em muitos dos capítulos e unidades, as temáticas indicadas nos eixos da PC de Arte estão presentes nos livros, mas em diálogo apenas com outras áreas que não a Dança, tal como ocorre no arranjo de objetos de conhecimento na BNCC, por isso esta tese afirma que o material didático reproduz alguns dos problemas inscritos no documento orientador.

A exemplo, o capítulo 1, da unidade 3, do livro do 6º ano, trabalha sobre a Arte dos povos indígenas, sem mencionar a Dança. O mesmo acontece no capítulo 2, da unidade 4, do livro do 7º ano, que aborda a criação de som e imagem nas telas sem estabelecer relação com Dança. Cito ainda mais um exemplo, embora não o último: no livro do 7º ano, a unidade 2 desenvolve

as relações entre Arte e espaço e apresenta, em seu capítulo 1, o tema *corpo: expressão e mobilidade*, mas a Dança sequer é citada, apresentando-se apenas três páginas que tratam sobre o tema no Teatro, sendo o restante do capítulo destinado ao estudo nas Artes Visuais.

Vale dizer que nos momentos em que a área é desenvolvida esse trabalho fica bem aquém do aprofundamento ofertado a outras áreas, especialmente se comparado ao aprofundamento proposto à Música e às Artes Visuais, que possuem muitas unidades de vários dos livros com o estudo voltado para elas. Geralmente nos momentos em que a Dança é citada, sua análise resume-se a poucas páginas, ainda que o tema seja bastante propício a seu estudo. Em tempo, friso que a questão que se apresenta não é de fato sobre as temáticas inscritas na obra. Os temas escolhidos não são o problema, e sim como a organização do estudo é elaborada, de forma a prevalecer umas áreas sobre as outras.

Então, considerando a disposição da PC de Arte do COLUN que pretende ofertar um estudo aprofundado à cada área artística ao longo do Ensino Fundamental, apenas o livro destinado ao 8º ano é insuficiente para o desenvolvimento de todos os quatro eixos em Dança. O livro destinado a esta série propõe o estudo da vídeodança, que se enquadra no eixo 4 da PC de Arte, Tecnologias e Materialidades, além de mencionar temas afinados aos eixos 3, Patrimônio Cultural Material e Imaterial. Todavia, a obra o faz sem indicar a Dança diretamente, o que denota uma abordagem superficial dos temas destacados e uma ausência de desenvolvimento dos outros assuntos incluídos nos livros destinados às outras séries, os quais também estão inclusos na PC de Arte.

Contudo, ainda que o material possua vários elementos questionáveis, nós docentes de Arte optamos por manter a solicitação do livro didático junto à escola, já que, a alteração do material não era uma opção à época, pois ele teria de ser utilizado no intervalo de tempo para o qual sua duração foi estipulada (2020-2023). Uma alternativa seria a abolição do uso do livro didático. Se optássemos por isso, o acesso dos/as discentes ao único material didático de Arte da escola seria interrompido, não sendo mais fornecido pela escola.

Avaliamos então que essa última alternativa não seria interessante, pois compreendemos a adoção do livro de Arte como uma postura política do componente junto à escola, explicitando seu espaço de ocupação tal e qual as outras áreas de conhecimento. Tal reflexão nos fez manter a utilização da coleção *Por toda Parte*, ainda que de maneira pontual, em aulas e temáticas específicas, zelando pelo acesso dos/as discentes à coletânea.

Isto posto, dada a insuficiência deste material e a incompatibilidade entre a estrutura proposta por ele – de estudar todas as áreas em todas as séries, misturando-as entre as temáticas – e àquela proposta pela PC de Arte – de estudar uma área por ano, a partir de eixos específicos

– considere duas saídas para o impasse. A primeira delas foi a reunião dos trechos que envolvem a Dança em todos os quatro livros, articulando-os com os eixos de conhecimento da PC de Arte. Assim, o material destinado ao 8º ano seria, na verdade, um compilado dos quatro livros, baseado no estudo da Dança, movimento esse feito em atenção à faixa etária da série bem como à ampliação necessária do debate proposto no livro.

Então, para fins de organização, mantive o livro destinado ao 8º ano como referência básica indicada na PC, ponderando a impossibilidade de se alterar a coletânea de livros na ocasião da formulação de nossa matriz¹²⁹. Nesse processo, optei por manter no meu Plano de Ensino anual os outros livros da mesma coleção – 6º, 7º e 9º ano – como referências complementares, em justificativa à consulta dinâmica e necessária desses outros materiais.

A segunda saída para a questão foi investigar outra coleção didática que se aproximasse um pouco mais da disposição curricular proposta pela PC de Arte. É sabido que um material de apoio, como o livro de consulta estudantil, não tem a pretensão de suscitar todo o aprofundamento necessário ao estudo em sala, o qual só é atingido nos processos de ensino aprendizagem, na relação professor/a e estudante, o que ultrapassa a organização de um material escrito.

Todavia, considerei importante que nós tivéssemos um material que se aproximasse mais da dinâmica curricular da PC, ainda que não fosse exatamente igual à nossa proposta. Nesse contexto, a coleção *Rumos da Arte* (MUNIZ *et al.*, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d) foi analisada como uma opção. Tendo sido publicada no mesmo ano que a coleção anterior, essa coletânea também é fundamentada na BNCC, mas apresenta uma organização distinta.

Cada um dos quatro volumes é destinado a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental e possui um tema. O volume 6 trabalha sobre Processos Criativos; o 7 sobre Matrizes Estéticas e Culturais; o 8 aborda o Patrimônio Cultural e o 9 a Arte e Tecnologia. Em cada volume há uma unidade para cada área artística. A exemplo, no volume 6, destinado ao 6º ano, as unidades são: processos criativos em teatro; processos criativos em Artes Visuais; processos criativos em Dança; processos criativos em Música. O mesmo se repete nos outros volumes, sempre uma unidade para cada Arte, a partir da temática central do volume indicado.

Desse modo, identifiquei uma similaridade entre os temas de cada volume e os eixos de conhecimento da PC de Arte, assim como uma aproximação entre a disposição das áreas artísticas de ambos os documentos, visto que o recorte temporal destinado ao estudo de cada

¹²⁹ De acordo com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) os materiais de cada etapa de ensino se renovam a cada quatro anos, de modo que a alteração da Coleção adotada naquele ano não seria possível, necessitando que aguardássemos até o próximo período de renovação das coleções.

área é específico para determinada Arte tanto na PC quanto na coletânea, não havendo uma tentativa de misturar a organização das áreas em cada recorte.

A diferença entre os materiais está na temporalidade desta divisão. NA PC de Arte o recorte de estudo para cada área é anual, enquanto na coleção supracitada atribui-se um bimestre para o desenvolvimento de cada Arte. Portanto, mesmo adotando esta coleção como referência básica, ainda seria necessário selecionar uma parte de cada volume para compor o material mais amplo da Dança, o que não diminui a potência a coletânea no diálogo com a PC de Arte.

Vale dizer que a ausência de desenvolvimento de mais de uma Arte por ano, como é o caso da PC de Arte, ou por bimestre, como na obra indicada, não significa dizer que não há a intensão de se promover conexões entre as áreas, mas sim que essa divisão trata da ênfase de estudo em cada momento do período escolar, fato que já foi debatido na seção anterior, quando da apresentação do arranjo curricular adotado na PC de Arte.

Dadas as características da coleção *Rumos da Arte*, optei por inseri-la também como referência básica na PC do 8º ano tal e qual a coleção *Por toda Parte*, adotada oficialmente no COLUN. Na formulação da PC, os/as docentes foram orientados/as que a seleção de referências básicas para o documento deveria seguir apenas o critério de serem adequadas à consulta estudantil, não precisando ser, necessariamente, um material de fornecimento pela escola. Por esse motivo a coletânea *Rumos da Arte* foi inserida como referência da PC de Arte.

Contudo, no Plano de Ensino Anual, optei por indicá-la nas referências complementares, explanando pessoalmente o contexto da obra aos/às estudantes, ao ponderar o fornecimento pela escola apenas da coleção adotada oficialmente, *Por toda Parte*. Tal escolha foi feita exclusivamente pela área de Dança, embora as reflexões sobre o material didático tenham sido compartilhadas entre os/as colegas das outras áreas artísticas.

No que tange ao 5º ano, assim como nos outros anos do Ensino Fundamental, a formatação da PC segue a mesma estrutura, conforme observa-se no Quadro 24, que contém as informações iniciais sobre a série:

Quadro 24 – Informações iniciais sobre a Arte no 5º ano do Ensino Fundamental

5º ANO – TEATRO, MÚSICA, DANÇA, ARTES VISUAIS	
Nível	Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Carga Horária Semanal	2h
Carga Horária Anual	80h
Objetivo Geral: Desenvolver aprendizagens em suas quatro linguagens artísticas (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais), a partir do tema “Identidade e Contemporaneidade”. Há expectativa que os estudantes desenvolvam compreensão basilar dos fundamentos das linguagens artísticas, de modo a experienciar o fazer-artístico dentro da temática escolhida.	
Ementa: A disciplina de arte no 5º ano é organizada em quatro períodos, tendo cada um desses a possibilidade da experiência inicial com cada linguagem artística: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Jogos teatrais, improvisação, teatro de animação e leituras dramáticas. Sons e criação da música a partir dos elementos musicais. Organologia e experimentação musical. Elementos da dança e os elementos do corpo. Coreografia, performance e diferentes rituais em dança. Noções estéticas das artes visuais e os elementos visuais.	

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

A carga horária semanal e anual do componente se repetem tal como nas outras séries. Conforme discutido na seção anterior, a especificidade do 5º ano é a divisão entre as áreas artísticas por bimestre, de modo que cada Arte fica responsável pela carga horária semanal somente no seu período de estudo – 1 bimestre, sendo a carga horária total do componente dividida em quatro partes, 20 horas para cada Arte.

Avaliando que o objetivo geral e a ementa seriam uma única escrita para a série, necessitando contemplar as quatro Artes estudadas, optamos por explicitar no objetivo geral a dinâmica proposta ao 5º ano: divisão por períodos correspondentes a cada área; articulação ao tema Identidade e Contemporaneidade; conhecimento dos fundamentos iniciais das áreas artísticas integrantes do componente.

Já na ementa, também compartilhada pelas quatro Artes, retoma-se a divisão entre elas e resume-se a abordagem de cada área com o intuito de que, desde a ementa, o/a leitor/a possa compreender as premissas mais amplas das áreas artísticas ao 5º ano.

A nível de conteúdos, a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais propuseram seus próprios conteúdos tal qual ocorreu com os anos finais do Ensino Fundamental. Conforme mencionado, havia uma concordância interna entre os/as docentes de Arte acerca da

proximidade entre o eixo 1 – Sistemas e elementos da linguagem – e o propósito da Arte no 5º ano, visto que a pretensão do componente nesta série seria apresentar os princípios fundamentais das Artes aos/às estudantes, sendo delegado aos/às professores a escolha dos conteúdos, os quais poderiam ou não estar presentes no eixo 1.

Contudo, foi deliberado entre os/as docentes que qualquer escolha acerca dos conteúdos deveria ponderar a faixa etária desta série, o que requereria adaptações dos saberes para o contexto do 5º ano, ainda que a escolha metodológica seja uma tarefa posterior, composta nos planos de ensino. Então, acordou-se que mesmo que fossem selecionados conteúdos iguais ou similares aos presentes no 8º ano, essa adequação da proposta à série supracitada seria fundamental, enfatizando a perspectiva da identidade e contemporaneidade característica desse ano escolar. Isto posto, os conteúdos de Dança selecionados são elucidados abaixo:

Quadro 25 – Conteúdos Dança eixo único: identidade e contemporaneidade (5º ano)

Conteúdos Programáticos:

DANÇA

- O corpo cênico: consciência corporal, presença cênica, sensibilização seus desdobramentos biopsicossociais;
- Corpo e cultura nas distintas práticas em dança da humanidade, em diálogo com a história e com a atualidade;
- Construção de identidade em dança: corporeidade, imagem e esquema corporal, relações sociais;
- Palco, rua, tela, galeria e distintos espaços de produção e compartilhamento da dança;
- Coreografia, improvisação, performance, rituais e diferentes modos de organização em dança;
- Sistemas corporais (esquelético, muscular, respiratório, entre outros) e seus diálogos com a anatomia nos fazeres em dança;
- Sensorialidade na dança: visão, audição, tato, olfato, paladar e suas relações com percepções sensíveis de si e do outro;
- Diversidade de corpos na dança: representatividade e coexistência;
- Processos de criação em dança e suas distintas maneiras de composição;
- Estética e crítica na apreciação de diferentes danças: expressão, intenção e comunicação

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

De acordo com o Quadro 25, pode-se perceber que os conteúdos de Dança atribuídos ao 5º ano são conteúdos presentes integralmente no Eixo 1, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (8º ano). Ponderando a conveniente aproximação entre tal eixo e o objetivo da Arte ao 5º ano, optei por enfatizar essa compatibilidade na escolha de conteúdos pertencentes exclusivamente ao eixo 1.

Avalio que a atribuição dos “mesmos” conteúdos para os/as estudantes do 5º e do 8º ano pode ser favorável ao desenvolvimento da Dança pelos/as discentes, uma vez que eles/as os estudarão em séries diferentes e com idades distintas, mantendo-se um bom intervalo de tempo entre a aparição desses conteúdos (3 anos). Logo, a alteração da concepção dos/as discentes sobre as temáticas em questão seria notória, considerando a mudança de ano escolar e de faixa etária nesse processo.

Importa lembrar que os conteúdos no 5º ano, tal qual nas outras séries, permanecem compreendidos como *possibilidades* de conteúdos, de modo que não há qualquer garantia de quais e quantos serão selecionados para vivência em determinado ano letivo. Portanto, ainda que o grupo de possibilidades seja o mesmo em ambas as séries, pode ser que no percurso escolar de determinado/a discente, ele/a não estude os mesmos conteúdos nas séries supracitadas, embora haja essa reincidência na Proposta Curricular.

Não obstante, a ênfase dos conteúdos nas séries supracitadas também é distinta, dado o eixo no qual eles são inseridos, uma vez que o 5º ano apresenta uma determinação temática específica, pela formulação do título *Identidade e Contemporaneidade*, o que reconfigura o tratamento concedido aos conteúdos. Pode-se identificar também pequenas alterações entre os conteúdos da Dança no 5º ano e o eixo de Sistemas e Elementos da linguagem destinado ao 8º ano, uma vez que esse último apresenta 13 possibilidades de conteúdo, enquanto no 5º ano são listados apenas 10 deles.

Isto posto, a subdivisão dos conteúdos em dois blocos também é proposta ao 5º ano, de modo que esse agrupamento acontece de maneira praticamente idêntica ao que ocorre no 1º bimestre do 8º ano. Tal como nos anos finais, há a premissa de que essa divisão seja feita apenas para fins didáticos de análise desta tese, não havendo hierarquia entre os conteúdos ou blocos nem tampouco um sequenciamento obrigatório, estando o/a docente livre para agrupar e selecionar os conteúdos da forma que julgar sem mais apropriada.

Então, o primeiro bloco é composto por: “O corpo cênico: consciência corporal, presença cênica, sensibilização e seus desdobramentos biopsicossociais”; “Sistemas corporais (esquelético, muscular, respiratório, entre outros) e seus diálogos com a anatomia nos fazeres de dança”; “Sensorialidade na dança: visão, audição, tato, olfato, paladar e suas relações com

percepções sensíveis de si e do outro; “Diversidade de corpos na dança: representatividade e coexistência”; “Construção da identidade em dança: corporeidade, imagem e esquema corporal, relações sociais”.

Com base no eixo único do 5º ano, intitulado *Identidade e Contemporaneidade*, optei por priorizar neste bloco a escolha de conteúdos que pautassem o estudo do corpo de forma ampla. É fato que, dentre os conteúdos incluídos nos Sistemas e Elemento da linguagem, todos os conteúdos atravessam de algum modo o corpo, visto que uma das premissas da produção de conhecimento em Dança é a elaboração de saberes no e pelo corpo.

Entretanto, considerei que alguns conteúdos propõem de forma mais acentuada uma reflexão sobre si, ou seja, sobre o que é ser você mesmo. Assim, no primeiro bloco, selecionei conteúdos que tratassem sobre a investigação das estruturas corporais e sistemas; da conscientização; da sensorialidade; da construção de si e da percepção do/a outro também como um corpo.

Nesse sentido, os conteúdos “elementos da dança” e “elementos do movimento”, que fazem parte do eixo 1 do 8º ano, mas não foram atribuídos ao 5º ano, terão suas premissas desenvolvidas nas entrelinhas dos outros conteúdos, pois é inegável que ao trabalhar o estudo do corpo através da Dança, os elementos da própria Dança e do movimento estejam presentes. Na verdade, o que estamos avaliando é a ênfase que se pretende dar à aprendizagem e, no caso do 5º ano, ponderando a temática do eixo único e temporalidade restrita para a vivência da Dança, optou-se por dar prioridade para uns conteúdos em detrimento de outros.

Dada a premissa de estudo de si, do corpo, como critério de seleção dos conteúdos apontados no bloco 1, tal foco foi associado à noção *identidade*, que orienta o eixo do 5º ano, já que o corpo é dos elementos atuantes na constituição da identidade. Acerca desta última, esta tese compreende que ela “é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2006, p.13).

Nesse cenário, avalia-se que os/as discentes do COLUN, recém-chegados/as na escola, estão passando por uma série de experiências dentro e fora da instituição, características da idade e do contexto em que vivem, portanto, tendem a estar em processo de construção de sua identidade que não é unificada. Aliás, esse princípio da mutabilidade da identidade é presente não só nas crianças e pré-adolescentes, mas em todas as pessoas.

Segundo Stuart Hall (2006, p. 38), o sujeito pós-moderno não possui identidade permanente nem essencial:

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

O período de transição que os/as discentes do 5º ano se encontram é propício à reflexão sobre a identidade e suas características, sendo a própria presença da diferença, da instabilidade, uma delas. Tal variação pode ser percebida não só em um mesmo sujeito ao longo do tempo, mas entre pessoas diferentes de uma mesma comunidade. Assim, essa reflexão, através da experiência em Dança, tende também a contribuir para a compreensão dos/as discentes sobre os processos identitários de seus/suas colegas, tendo em vista que as turmas do 5º ano, de forma individual e agrupadas, constituem camadas de um núcleo social que é a escola.

Já o segundo bloco contém os seguintes conteúdos: “Coreografia, improvisação e performance, rituais e diferentes modos de organização em dança”; “Corpo e cultura nas distintas práticas em Dança da humanidade em diálogo com a história e a atualidade”; “Palco, rua, tela, galeria e distintos espaços de produção e compartilhamento da dança”; “Processos de criação em dança e suas distintas maneiras de composição”; “Estética e crítica na apreciação de diferentes danças: expressão, intenção e comunicação”.

Acerca desse bloco, em comparação com aquele elaborado no eixo 1 do 8º ano, foi descartado o conteúdo “Dança e movimento em diálogo como som: ritmos, acentos, andamento, pulsação, variações, entre outros”. Tal determinação foi feita em consideração à maior adequação de outros conteúdos à temática Identidade e Contemporaneidade em detrimento deste, além do fato de que o estudo sonoro será realizado no 5º ano durante o bimestre destinado à Música, de modo que os atravessamentos entre o movimento e o som podem acontecer em outras oportunidades escolares.

Tendo em vista o destaque à noção de identidade no bloco 1, avaliei que a seleção de conteúdos ao bloco 2 precisava priorizar o desenvolvimento do termo *contemporaneidade*. Tal ênfase poderia colaborar com a aproximação entre a realidade estudantil e a Dança, pois, se o objetivo principal desses conteúdos for estabelecer uma vínculo com os/as discentes, possivelmente o percurso escolar desses sujeitos na Dança seria facilitado por esta conexão.

Então, os conteúdos que a princípio possuíam um foco apenas nos sistemas da Dança, no contexto do 8º ano, permanecem com o intuito de desenvolver a compreensão sobre os suportes nos quais a área se apresenta, mas essa pretensão, no 5º ano, é acometida pelo recorte da contemporaneidade.

Ou seja, o cerne do desenvolvimento dos conteúdos deste bloco é articular os sistemas da Dança com os saberes contemporâneos dos/as estudantes, com aqueles conhecimentos que os sujeitos já dispõem sobre a área a partir de vivências extraescolares. Tal postura na abordagem dos conteúdos tende a aproximar o estudo da Dança do universo característico desta série e, portanto, construir uma relação promissora com os/as discentes a reverberar ao longo dos anos, até que eles/as vivenciem novamente a área no COLUN.

Vale dizer que tal debate sobre o desenvolvimento dos conteúdos também se insere no campo da metodologia docente, que é pormenorizada em cada plano de ensino. Entretanto, a análise acerca das possibilidades metodológicas que um conteúdo pode ofertar, certamente influencia na seleção de uns em detrimento de outros. Por isso, ainda que não seja o objetivo desta tese traçar uma análise metodológica, identifica-se essa associação entre a escolha dos conteúdos e os caminhos de desenvolvimento deles com base na autonomia docente.

De acordo com a influência do eixo sistemas e elementos da linguagem à seleção de conteúdos para o 5º ano, os aspectos orientadores dessa eleição também foram os mesmos, destacando-se, conforme mencionado anteriormente: a influência de minha trajetória artístico-docente; os materiais didáticos de consulta estudantil; algumas obras de referência trabalhadas por mim em momentos anteriores; alguns referenciais curriculares específicos similares à PC do COLUN/UFMA.

Diferentemente do que ocorreu nos anos finais, no 5º ano não tive a oportunidade de consultar os/as estudantes quanto às suas impressões sobre Dança, corpo e currículo, tal como realizei junto ao 9º ano. O intuito da consulta via questionário era conhecer a perspectiva estudantil daqueles sujeitos que já haviam vivenciado a Dança na escola em 2022, quando de meu ingresso. Ou seja, a consulta foi realizada ainda em 2022, com os/as discentes que experimentaram a Dança no COLUN naquele ano, antes da elaboração da PC de Arte, sendo os estudantes à época pertencentes 9º ano.

Era sabido que a série consultada não seria a mesma que desfrutaria da PC de Arte ao Ensino Fundamental, uma vez que os/as estudantes avançariam nas séries em direção ao Ensino Médio e a matriz curricular em elaboração era voltada à etapa anterior. Entretanto, a proximidade entre a série consultada (9º ano) e a série para a qual a Dança foi atribuída (8º ano) na PC facilitou a análise dos dados dos questionários de modo a contribuir para as escolhas curriculares da nova matriz.

Assim, essa consulta não foi possível de ser realizada junto ao 5º ano uma vez que na ocasião de meu ingresso no COLUN a área artística atribuída a essa série era a Música. Consequentemente, o 5º ano só pode ter sua primeira experiência em Dança no COLUN e o

primeiro contato comigo na sala de aula regular a partir de 2023, quando a PC de Arte já começou a ser implementada, sendo o 5º ano dividido desde então entre as quatro Artes.

Diante desse cenário, minha experiência anterior em espaços não formais de educação, como escolas de Dança, foi um dos elementos orientadores da escolha dos conteúdos e da análise acerca da adaptação deles à realidade do 5º ano. Minha atuação nesses espaços, ainda que em âmbitos distintos do COLUN, favoreceu o incremento da criticidade nesse processo de elaboração curricular, haja vista que minhas estudantes eram crianças com idades aproximadas à faixa etária do 5º ano.

Isto posto, os materiais de referência utilizados em fundamentação ao eixo 1 do 8º ano também foram utilizados na investigação de conteúdos do 5º ano, acrescentando-se neste último, o estudo sobre a noção de identidade com base no sociólogo Stuart Hall (2006).

Sobre a referência básica de consulta pelos/as estudantes, a PC de Arte do COLUN destaca as seguintes obras:

Quadro 26 – Referência Básica (5º ano)

Referência Básica:

FERRARI, Solange dos Santos Utuari Ferrari, *et al.* *Por toda parte*: 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

MUNIZ, Mariana Lima, *et al.* *Rumos da arte*: ensino fundamental: anos iniciais: 5º ano. São Paulo: Edições SM, 2018.

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

Embora o documento apresente essas bibliografias, é preciso destacar que houve um equívoco de revisão no material da PC e as obras de referência do 5º ano foram publicadas erroneamente. Na verdade, as coleções *Por toda parte* e *Rumos da Arte*, foram indicadas como referências pelos anos finais: a primeira coleção para todas as séries, do 6º ao 9º ano; e a segunda coleção apenas no 6º e 8º ano, conforme elucidado anteriormente acerca da bibliografia do 8º ano.

Ambas as coletâneas são compostas por quatro livros, cada um equivalente a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, não há nessas obras um livro destinado ao 5º ano. Em conversa com a equipe de Arte, supomos que houve um equívoco de digitação na ocasião da estruturação das tabelas de organização curricular do componente na PC. Assim, acordamos que no momento de revisão do documento, estipulado para o final do ano de 2023, a alteração seria solicitada. Entretanto, apresento na tese a PC de Arte tal como foi publicada em sua primeira versão, que permanece em vigência até o momento de finalização desta tese.

Isto posto, o livro de referência utilizado no 5º ano faz parte da coleção *Conectados Arte* (FERRARI; KATER; DIMARCH, 2018), de autoria dos/as mesmos/as escritores da coletânea *Por toda parte*. A obra *Conectados* é composta por uma sequência de livros, dessa vez destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como o COLUN oferta apenas o 5º ano, utiliza-se apenas o livro destinado a essa série, de modo que não temos acesso à coleção completa, tal qual àquela disposta do 6º ao 9º ano.

O livro *Conectados Arte* é fundamentado na BNCC, sendo dividido em duas unidades, cada uma composta por dois capítulos. Nesta obra, alguns dos impasses mencionados quanto à coletânea dos anos finais se repetem. Isto é, observa-se um aprofundamento insuficiente no estudo da Dança, considerando a tentativa do material de abranger as quatro áreas artísticas a partir de temas específicos.

É verdade que as unidades do livro podem estabelecer relação com os conteúdos propostos ao 5º ano no eixo Identidade e Contemporaneidade, especialmente na unidade 2, intitulada *Arte no agora*, o que indica uma aproximação com o que é contemporâneo do agora e, portanto, atual aos/as estudantes. Essa unidade trata sobre o estudo dos elementos do movimento e das vídeodanças. Já a unidade 1, intitulada *Imagens em movimento* trata sobre a presença da Dança no cinema, elucidando especialmente o gênero sapateado.

Assim, é perceptível que nos trechos do material em que a Dança é citada, é preciso ampliar não só o aprofundamento do conhecimento em sala, como também do próprio material didático, necessitando que o/a professor/a disponha de apostilas e esquemas diversos para consulta discente, seja de sua autoria ou não. Não obstante, nos trechos em que a área não é mencionada, mas identifica-se essa interlocução como possível, tais traduções precisam ser feitas pelo/a docente, tal qual na Coleção *Por toda Parte*, em que nós, docentes de Arte, apontamos as oportunidades de estudo da Dança em trechos do próprio material nos quais essa menção é ausente.

Tal como no contexto do 8º ano, também deliberamos sobre a continuidade na utilização do material didático no 5º ano, ainda que ele apresente impasses estruturais, tendo em vista que a extinção de seu uso não iria favorecer o processo de aprendizagem na Arte, podendo, inclusive, dificultá-lo sob perspectiva política.

Dada a discussão proposta nesta seção acerca da contribuição da Dança à PC de Arte do COLUN, na sequência, elucidarei o processo de implementação da matriz curricular ocorrido em 2023, bem como a avaliação acerca dos seus primeiros momentos de vivência.

6.3 IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE

Após a apresentação da estrutura mais ampla da Proposta Curricular de Arte, assim como a contribuição da Dança à elaboração do documento, explanarei sobre o processo de implementação desse currículo bem como sobre a avaliação dos momentos de vivência inicial.

A PC do COLUN sugere que a implementação da nova matriz ocorra de forma gradual e cumulativa entre as séries, iniciando em 2023 apenas com o 5º ano, posteriormente inserido o 6º ano em 2024, e assim sucessivamente, até que todo o Ensino Fundamental estivesse trabalhando com a nova PC em 2027, conforme indicado no Quadro 27:

Quadro 27 – Previsão de implementação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental

Ano de Implementação	Ensino Fundamental
2023	5º ano
2024	5º e 6º anos
2025	5º, 6º e 7º anos
2026	5º, 6º, 7º e 8º anos
2027	5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos

Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (COLUN, 2023).

No componente Arte, essa transição gradual iria requerer a existência concomitante de duas disposições curriculares distintas: a nova disposição entre as áreas artísticas, com base na PC; e a disposição anterior, vigente até 2022. Diante disso, nós, docentes de Arte, ponderamos sobre a inexecutabilidade das duas matrizes de forma simultânea, visto que isso iria acarretar o excesso de horas trabalhadas pelos/as professores/as para além da quantidade máxima de 40 horas semanais, haja vista o número de pessoas que compõem o quadro docente de Arte e de cada área específica.

Optamos então por implementar a PC de Arte a partir de 2023 em todas as séries do Ensino Fundamental de forma concomitante, realizando ajustes pontuais, caso necessários, com intuito de executarmos apenas a matriz atual. Vale lembrar que na elaboração do documento analisamos o arranjo entre as áreas objetivando tornar o processo de transição minimamente embaraçoso, o que possibilitaria a implementação em todos os anos simultaneamente.

Isto posto, com a vivência da PC, o 5º ano passou a ser dividido entre as quatro áreas artísticas já em 2023. No 6º e 7º ano a PC também é efetivada normalmente. Já no 8º e 9º ano, foi necessário realizar algumas adaptações especificamente em 2023.

Como sabido, em 2022 a disposição adotada era Artes Visuais no 8º ano e Dança no 9º ano, sendo as áreas invertidas entre essas duas séries no desenho curricular da PC vigente. Isso significa que, os/as discentes que estudaram Artes Visuais no 8º ano em 2022, o fariam novamente em 2023 no 9º ano de acordo com a nova disposição, caminhando ao Ensino Médio sem terem tido nenhuma experiência com Dança no Ensino Fundamental.

Um dos argumentos que manteve a atribuição da Dança ao 9º ano em 2022 foi a importância da vivência da área por pelo menos uma vez no Ensino Fundamental, fato que se colocava novamente em questão no ano de 2023, durante a transição entre as matrizes. Nesse cenário, optamos por dividir as duas séries entre Artes Visuais e Dança exclusivamente em 2023, de maneira que em 2024 esse ajuste não se repetiria e cada série estudaria integralmente uma Arte, sendo Dança no 8º ano e Artes Visuais no 9º ano.

Então, em 2023, no 1º semestre, atribuiu-se a Dança ao 8º ano e as Artes Visuais ao 9º ano, conforme indica a PC. Entretanto, no segundo semestre invertemos as áreas entre as séries, sendo a Dança estudada no 9º ano e as Artes Visuais no 8º ano, o que configurou uma vivência mais curta de Dança para cada série na tentativa de oportunizarmos um contato mínimo com a área ao 9º ano, ainda que de forma breve.

Eu e o professor de Artes Visuais, Marcone Dutra, acordamos que neste ano implementaríamos os eixos 1 e 2 nas duas séries, nos dois bimestres em que estivéssemos a frente de cada turma. Ou seja, na ocasião em que nossos/as colegas docentes de Música e Teatro estivessem trabalhando os eixos 3 e 4 no 2º semestre, respectivamente com o 6º e o 7º ano, nós voltaríamos aos eixos 1 e 2 ponderando a mudança de séries entre nossas áreas e a necessidade de estudo dos eixos propostos na ordem em que foram formulados, ainda que não conseguíssemos trabalhar os quatro eixos em virtude do tempo reduzido da Dança e das Artes Visuais em cada série.

Isto posto, a disposição da Dança em 2023 no Ensino Fundamental do COLUN ocorreu da seguinte forma: 5º ano: 3º bimestre, eixo Identidade e Contemporaneidade; 8º ano: 1º e 2º bimestre, eixos Sistemas e Elementos da Linguagem (eixo 1) e Manifestações Culturais Brasileiras: contextos e práticas (eixo 2); 9º ano: 3º e 4º bimestre, eixos Sistemas e Elementos da Linguagem (eixo 1) e Manifestações Culturais Brasileiras: contextos e práticas (eixo 2).

Para fins de análise nesta tese, ponderamos alguns momentos específicos de vivência do eixo 1, Sistemas Elementos da Linguagem junto ao 5º e ao 9º ano do Ensino Fundamental, que serão apresentados a seguir.

6.3.1 O currículo na sala de aula

Acerca do 5º ano do Ensino Fundamental, embora não tenham sido coletadas impressões via questionário, tal como no 9º ano, algumas informações são importantes de serem destacadas quanto à vivência desta série. Um dos conteúdos selecionados foi a “Construção da identidade em Dança”. Neste item, optei por desenvolver algumas atividades que envolvessem o estudo do corpo, salientando como os/as estudantes propõem formas corporais e modos de deslocamento do corpo no espaço a partir de comandos específicos.

Nesse conteúdo e nas vivências propostas, o objetivo era analisar, mais do que as formas e trajetórias propriamente ditas, as escolhas discentes acerca de como acionar o corpo nessas circunstâncias, reconhecendo que essas formas de acionamento revelam aspectos da identidade estudantil em articulação com a Dança. Avaliando que este era o primeiro contato da série com a área, compreendi que este seria um modo cauteloso de iniciar a abordagem de aspectos da identidade com as crianças, para, posteriormente, aprofundar a temática em outras dinâmicas que podem ser incluídas nessa discussão.

Durante a vivência das formas de movimento, sob a orientação de experimentação de formas circulares, propus que os/as discentes avaliassem quais coisas, objetos, ou materiais circulares eles conheciam, enumerando essas materialidades existentes em suas realidades ao longo da experimentação.

Figura 24 – Experimentação de formas corporais circulares (5º ano) em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Observei que muitos dos/as estudantes reproduziam formas similares a dos/as colegas, na tentativa de reproduzir o que a outra pessoa executava, afastando-se do objetivo inicial de inspiração nas formas circulares de seu cotidiano. Essa vivência me fez perceber a importância de se instigar a experimentação individual das crianças, cada uma em sua vez, estimulando a descoberta de movimentos próprios no processo de se arriscar à vivência do novo, à tentativa de execução do seu movimento particular.

Assim, durante a experimentação da locomoção pelo espaço, sugeri que os/as estudantes que se deslocassem pela trajetória inscrita com fita crepe no chão da maneira que mais gostassem, que considerassem interessante de executar. Assim, um/a a um/a iria passar por diferentes trajetórias, buscando variar a forma de deslocamento. Enquanto um/a colega executava os/as outros/as aguardavam a sua vez e assistiam à passagem do/a estudante da vez.

Nessa experiência, pude reconhecer melhor aspectos da personalidade dos/as discentes pela execução dos movimentos: alguns/mas mais extrovertidos/as pelo movimento contínuo no nível alto, outros/as mais desafiadores/as testando rolamentos e apoios, outros/as mais indecisos/as e tímidos/as, inseguros/as sobre essas escolhas, outros/as mais ansiosos/as pela espera da sua vez.

Desse modo, esta tese defende que é possível analisarmos elementos da identidade estudantil pelo modo como os/as discentes se colocam na experimentação, avaliando inclusive a existência de experiências anteriores com o movimento e a Dança.

Ainda nessa dinâmica, observou-se que alguns/mas estudantes que aguardavam o momento de sua vez para realizar o deslocamento na trajetória apresentavam uma postura interessante nessa espera. Muitos, a maioria meninos, experimentavam movimentos corporais “aleatórios”, criando Danças próprias que a princípio nada tinham a ver com as trajetórias. No momento de vivência das trajetórias essas pessoas modificavam sua presença corporal no sentido de ficarem atentas à execução “correta” do comando, afastando-se da postura “descompromissada” de antes.

Entretanto, considero que essa Dança realizada na fila diz muito sobre a construção de identidade dos/as estudantes porque explicita o vínculo deles com a área por uma experimentação que partiu da intenção exclusiva deles, não tendo sido solicitada pela docente. Então, esse momento anterior à vivência da trajetória acabou por sobrepor-se à própria dinâmica proposta. Nesse cenário, acolhi a proposição dos/as discentes e sugeri que, quem estivesse aguardando a sua vez, poderia experimentar qualquer movimento que gostasse livremente. O resultado foi um “show” de disponibilidade corporal, de variações de movimento e de exemplificação acerca de como cada um/a revela traços da sua identidade na vivência corporal.

Figura 25 – Experimentação de deslocamentos em trajetórias (5º ano) em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Essas experiências assim como outras vividas ao longo do bimestre me estimularam à elaboração das atividades avaliativas. Uma delas foi realizada em duplas e cada uma criaria uma personagem que deveria executar ações com o corpo. Essas ações deveriam ter relação com a história da personagem. Por que tal personagem executa determinado movimento? O que ela quer dizer com isso? No momento da avaliação, a dupla deveria representar a personagem, executando as ações correspondentes, além de entregar um desenho apresentando a sua personagem.

A atividade foi bastante rica no sentido da variabilidade do que foi apresentado, muitos/as formularam personagens sem qualquer inspiração em representações já existentes, criando sob inspiração em aspectos mais abstratos como força, alegria etc. Na atividade também pude compreender um pouco mais acerca da personalidade de cada estudante, identificando argumentos pessoais sobre o porquê da escolha de determinado desenho e movimentos específicos.

Finalizando o bimestre, propus uma avaliação articulada aos conteúdos “Processos de criação em dança” e “Palco, rua, tela, galeria”. A dinâmica consistia em cada grupo de estudantes propor uma criação coletiva a partir de um tema específico. Cada grupo escolheria um tema e um lugar da escola para apresentar aos/as colegas sua criação, de modo que a composição deveria ser elaborada naquele espaço. Só havia duas regras: o espaço da sala de aula não poderia ser o espaço de apresentação e na composição os/as discentes deveriam utilizar movimentos e conteúdos estudados durante as aulas do bimestre.

Essa atividade foi desenvolvida ao longo de algumas aulas, para que os/as estudantes pudessem aprofundar a criticidade no desenvolvimento da obra, além de se apropriarem de suas próprias criações. As apresentações foram diversas: alguns grupos optaram por reproduzir cenas de seu cotidiano como a dinâmica escolar, outros grupos criaram cenas inspiradas em brincadeiras, como a brincadeira “polícia e ladrão”, outros grupos criaram cenas inspiradas na natureza.

Avalia-se que todos os grupos pautaram suas especificidades nessas criações e executaram muito mais coisas do que foi solicitado. Figurino, elementos cênicos, divisão de personagens e interação com a plateia foram alguns dos aspectos desenvolvidos que sequer foram demandados pela orientação docente, explicitando a potência criativa desses estudantes e a disponibilidade corporal característica desta faixa etária.

A exemplo, cito um dos grupos que elaborou uma obra utilizando o jardim da escola, propondo a utilização de cestas e flores, além de figurinos específicos para as meninas da equipe. Tendo em vista a apreciação das criações pelos outros grupos da mesma turma, também

tivemos a oportunidade de relacionar tal vivência com o conteúdo “Estética e crítica na apreciação de diferentes danças”.

Figura 26 – Apresentação de atividade avaliativa (5º ano) em 2023



Fonte: Proposta Curricular – Ensino Fundamental (2023).

Reconheço que de forma geral o 5º ano é uma das séries mais engajadas do COLUN, não apenas pela disposição própria da idade, mas também por todo contexto escolar que caracteriza essa série: é o ano de entrada na escola, momento de mudanças em diversas camadas da vida dessas crianças.

Além disso, desde o início do ano, os/as docentes de Arte apresentaram a dinâmica do componente para a série, o que estimulou a criação de expectativas quanto à vivência da Dança no 3º bimestre, contribuindo ainda mais para a disponibilidade corporal dos/as discentes.

Avalio que alguns elementos específicos do tema *Identidade e Contemporaneidade* poderiam ter sido mais aprofundados, tendo em vista a imprescindibilidade dessa temática à formação estudantil nesta série. Entretanto, reconheço que as escolhas de conteúdos são possibilidades, conforme mencionado em momentos anteriores, além do que as adaptações sobre quais e quantos conteúdos desenvolver vão sendo elaboradas anualmente, de modo que cada série possa experimentar sua própria vivência e contribuir com o afinamento das escolhas docentes ao longo do tempo.

Acerca do 9º ano do Ensino Fundamental, destaco vivência do conteúdo “Elementos do movimento”, enfatizando o estudo dos apoios corporais e do toque. Trabalhamos esses dois conteúdos de forma relacionada com o objetivo de impulsioná-los/as a perceber a diferença na

acentuação do peso nos pontos de contato do corpo em cada um dos casos, de modo que o apoio apresenta a incidência de um peso forte enquanto o toque indica um peso leve no encontro entre corpos.

Na intenção de variar tais experiências, experimentamos os toques e os apoios entre o corpo e elementos outros elementos, como os/as colegas, o chão, a parede, além de objetos como cadeiras. Na sequência, podemos observar registros da vivência dos apoios no chão e do toque com os/as colegas.

Figura 27 – Experimentação de apoios no chão (9º ano) em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 28 – Experimentação de toques em duplas (9º ano) em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A título de avaliação, uma das atividades propostas aos/as estudantes foi a criação em grupos de uma sequência coreográfica envolvendo os elementos do movimento estudados, os quais foram corpo, ação, espaço, dinâmica e relacionamento. Nessa proposta a criação deveria conter pelo menos uma vez cada elemento com base em uma composição autoral dos/as estudantes.

Essa dinâmica foi articulada não só ao conteúdo “Elementos do movimento” como também ao conteúdo “Coreografia, improvisação e performance”, tendo em vista a demanda pela elaboração de um trecho coreográfico. Analisando os resultados desta ação, pude perceber que a vinculação da criação aos elementos do movimento estimulou os/as discentes a adotarem movimentos que não faziam parte do repertório reconhecido no senso comum, muitas vezes propagado em mídias digitais.

Os/as discentes do 9º ano são adolescentes em fase de amadurecimento, portanto possuem amplo acesso às plataformas digitais e às diversas coreografias inseridas nesse universo. Entretanto, a execução desses movimentos muitas vezes é dotada de pouca criticidade, visto a recorrência da repetição específica das movimentações assistidas sem muita reflexão sobre a existência desses movimentos tampouco sobre o contexto em que são inseridos.

Então, diante desse cenário, a vinculação dos elementos do movimento à criação foi proposital. Ao final da apresentação, os/as discentes deveriam fazer uma apresentação oral sobre as escolhas criativas selecionadas à coreografia, o que estimulou ainda mais esse

movimento de reflexão sobre a composição realizada coletivamente, afastando os/as discentes da repetição ausente de análise.

Diferentemente do 5º ano, os/as discentes do 9º ano apresentam uma disponibilidade corporal distinta, que não quer dizer necessariamente menor. No final do Ensino Fundamental, os/as estudantes desta última série buscam se diferenciar dos outros anos escolares anteriores, almejando uma aproximação com o Ensino Médio. Além disso, alguns elementos indicados no 9º ano quando da consulta inicial via questionário também se fazem presentes nesta turma, mesmo em um ano seguinte. Assim, alguns aspectos como vergonha e timidez foram identificados em ambas as séries de 9º ano (2022 e 2023), não sendo uma característica presente no 5º ano.

Por esse motivo, acredito que o incremento criativo presente nas atividades do 5º ano, para além do que era solicitado pela docente, não foi tão perceptível no 9º ano, de modo que os/as discentes dessa série se restringiram a execução do que foi solicitado, à exceção de alguns grupos específicos que propuseram a utilização de objetos como óculos escuros e camisa preta.

Essa situação não é exatamente um problema tampouco um erro, entretanto, é ressaltada em virtude de sua representação do contexto da série, isto é, a composição do 9º ano reflete não só o que foi estudado em sala, mas também o cenário estudantil característico desta série, e que bom que isso acontece!

Vale dizer que as turmas do 9º ano apresentam características bem distintas umas das outras. Essa diferenciação também existe no 5º ano, mas no 9º ano ela é mais acentuada, especialmente entre duas turmas. Todas as séries do COLUN possuem três turmas. No 9º ano de 2024, a turma A apresentava uma vivência corporal maior, isto é, para além da disponibilidade à participação nas aulas, percebia-se que aqueles/as estudantes já tinham tido um trabalho de conscientização corporal prévio, exterior às aulas de Dança.

Já a turma C demonstrava uma disponibilidade corporal menor, além de pouca vivência das possibilidades de corpo. Essa diferença era evidenciada quando da elaboração de atividades nas quais os/as discentes deveriam propor algo, seja a criação de um movimento, de uma fala, coreografia, improvisação etc.

Na ocasião do desenvolvimento do conteúdo “Coreografia, Improvisação e Performance” propus que utilizássemos o baralho inspirado nos arcanos maiores do Jogo de Tarot, mencionado na seção 6.2. A ideia era oportunizar a experimentação da improvisação guiada, articulando o eixo 1 ao eixo 4, Tecnologias e Materialidades, pela utilização de um material específico enquanto suporte.

A vivência desta atividade explicitou a situação mencionada anteriormente. A variedade de proposições apresentadas pela turma A foi mais múltipla do que aquela apresentada pela turma C. Desse modo, nesta última turma optei por simplificar a estrutura dos comandos da improvisação, deixando de utilizar o baralho citado e formulando outras orientações à dinâmica. Tal alternativa colaborou para que os/as discentes pudessem reconhecer de forma mais acentuada suas possibilidades corporais na atividade, cedendo um pouco mais à experimentação do novo e imprevisível.

Essa dinâmica atuou como um exemplo sobre a necessidade de se adaptar os conteúdos não só a cada série, mas a cada turma, e talvez adaptar de formas diferentes em uma maneira em uma mesma turma, considerando as especificidades dos/as discentes. É fato que o tempo de aula reduzido e a quantidade significativa de estudantes em cada turma (média de 20 pessoas), dificulta a execução de uma variedade maior de metodologias distintas. Todavia, é preciso reconhecer a necessidade desta análise bem como a busca por uma ou algumas abordagens(ns) que alcance(m) um patamar de equilíbrio entre aqueles/as discentes que já avançaram na produção dos saberes corporais e aqueles/as que precisam de um tempo maior para determinada vivência.

Isto posto, tal qual foi realizado com 9º ano em 2022, procedi junto ao 9º ano em 2023 a elaboração de questionários a fim de analisar suas impressões sobre a Dança na escola. Na primeira ocasião, em 2022, a utilização do questionário objetivava investigar como as impressões estudantis poderiam apontar caminhos para a seleção de estratégias, conteúdos e organizações diversas à contribuição da Dança à PC de Arte.

Já em 2023, considerando a vivência de um bimestre de Dança com os/as discentes a partir do eixo 1 da PC, intitulado Sistemas e Elementos da Linguagem, o intuito dos questionários era identificar se e como a o estudo de tal eixo alterou a percepção dos/as discentes de um ano para o outro. Importa lembrar que os/as estudantes consultados nos dois momentos não são os mesmos, mas estão, ou estavam na mesma série escolar (9º ano) quando foram consultados/as, em 2023, após a primeira experiência com Dança e, em 2024, após o estudo do eixo 1, durante 1 bimestre.

Isso explica por que a série consultada em 2023 foi o 9º ano, e não o 8º ano como indica a PC. Avaliando a existência de uma consulta prévia com o 9º ano em 2022, optei por realizá-la novamente junto à mesma série, ainda que com estudantes distintos/as, facilitando a análise articulada entre os dois momentos de consulta.

Além disso, o quantitativo total de discentes respondentes também foi alterado. Em 2022, 61 pessoas responderam ao formulário. Já em 2023, apenas 30 o fizeram, sendo a maioria de

uma mesma turma. Portanto, a análise comparativa que será feita a seguir, tem um teor mais qualitativo do que quantitativo, visto que ambas as situações de consulta não são idênticas, o que dificultaria uma comparação exclusivamente numérica.

Nesse cenário, a estrutura do questionário permaneceu quase a mesma. Ela foi elaborada na plataforma *Google* e composta por 13 perguntas divididas entre dicotômicas, de múltipla escolha e dissertativas. Acerca das questões, considerando o eixo desenvolvido junto ao 9º ano, o foco foram perguntas com ênfase no entendimento de corpo e Dança dos/as estudantes, de modo similar ao apresentado na seção 4.1. Portanto, a estrutura do questionário aplicado junto ao 9º ano de 2023 foi menor do que o questionário anterior, embora a estrutura das perguntas seja similar. Digo similar pois algumas perguntas tiveram seu vocabulário alterado a fim de estimular uma aproximação maior ao universo estudantil.

Ao analisar as respostas obtidas, especialmente as dissertativas, elaborei agrupamentos considerando o teor dos comentários apresentados, tal como no questionário anterior, de modo a agrupar, muitas vezes, uma mesma resposta em diferentes tópicos, caso o comentário do/a discente cite mais de um assunto.

Assim, a primeira pergunta foi “Para você o que é Dança?” e a partir dela obtive os seguintes resultados:

Tabela 12 – Conceito de Dança em 2023

PARA VOCÊ O QUE É DANÇA?	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Expressão de algo: individualidades, sentimentos, situações, cultura	16
Expressão artística/Arte	11
Movimentos ritmados/relação com a Música	2
Elaboração coreográfica, improvisada ou performática	3
Movimentos com o corpo	17
Linguagem	2

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Em análise à Tabela 12 pode-se perceber que a variedade no teor dos comentários diminuiu em comparação ao questionário anterior, o que pode ser atribuído ao universo menor de respondentes na segunda ocasião. Tal como na ocasião precedente, os dois primeiros tópicos abordados mantiveram-se como os assuntos prioritariamente indicados pelos/as estudantes. Acerca da relação entre a Dança e a Música, identificou-se apenas dois comentários que indicam essa relação de forma não obrigatória. No questionário anterior essa conexão foi mais

incisiva, sendo indicada por 16 estudantes, dos quais 10 a reconheciam como obrigatória e 6 como não obrigatória.

Pode-se considerar a modificação desse cenário no segundo questionário como uma mudança importante, visto que o eixo 1 destaca as especificidades da Dança como área de conhecimento, explicitando sua autonomia em relação às outras Artes, fato que pode ter colaborado para tal modificação. Há também duas menções ao termo “linguagem” também como um reflexo do eixo 1, visto que ele tende a ampliar a perspectiva estudantil acerca do que é ou pode vir a ser a Dança, identificando-a como área.

Neste questionário, diferentemente do anterior, dois assuntos marcam presença. O primeiro é a Dança como elaboração coreográfica, improvisada ou performática”, que se apresenta, na perspectiva desta tese, como um reflexo do estudo do conteúdo “Coreografia, improvisação e performance” na tentativa de desatrelar a Dança de uma compreensão estritamente mecânica, pautada na aprendizagem de passos, geralmente presente no senso comum. Portanto, a menção a esse tópico pelos/as discentes, ainda que em um quantitativo pequeno, revela a influência do modo como a Dança é organizada na escola sobre a compreensão dos/as discentes acerca da área.

Outro assunto que apareceu de forma latente foi a constatação da presença dos movimentos pelos/as estudantes, os quais indicaram que esses podem ser ritmados, leves ou agitados, sincronizados, uniformes e livres. Tal apontamento também é reconhecido como um resultado da vivência estruturada do eixo 1, o qual desenvolveu a experimentação do conteúdo “elementos do movimento”, oportunizando o diálogo com diferentes qualidades e tipos de movimentação.

Na sequência, a pergunta “Durante as aulas de Dança você passou a entender essa linguagem de outra forma?” apresentou o seguinte resultado:

Gráfico 16 – Possível alteração na compreensão de Dança em 2023

Durante as aulas de Dança você passou a entender essa linguagem de outra forma?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

O Gráfico 16 pode ser associado ao Gráfico 1 do questionário anterior. Diferentemente do que era esperado nessa segunda consulta estudantil, o número de estudantes que manteve sua compreensão inicial de Dança aumentou, sendo equivalente a 19 (63,3%) estudantes em contrapartida de 11 (36,7%) discentes que indicam essa alteração após as aulas. Esse resultado pode ser atribuído a alguns fatores como: o número total de estudantes respondentes ser praticamente metade do anterior; e a experiência prévia dos discentes em vivências voltadas ao corpo em movimento.

Conforme indicado em outros momentos, as turmas do 9º ano em 2023 apresentavam graus bem distintos de experiência corporal, de modo que a turma A era a que mais se destacava no quesito variedade dessas vivências. Na resposta aos questionários, 19 estudantes eram do 9A, 7 eram do 9C e apenas 4 eram do 9B, então, essa vivência prévia pode ser um dos argumentos que justificam essa não mudança, ponderando as vivências anteriores da turma, mesmo que não tenham ocorrido de forma regular no componente Arte.

Contudo, embora grande parcela relate que permaneceu com o mesmo entendimento, se compararmos as duas tabelas que indicam as respostas da pergunta “O que é Dança?” (Tabela 1 e Tabela 12) veremos que as respostas foram alteradas entre os questionários. Ou seja, ainda que a compreensão dos/as discentes do 9º ano de 2023 sobre a Dança não tenha mudado expressivamente com as aulas, essa alteração é real entre essa série e àquela de 2022, o que denota a mudança possivelmente instigada pela vivência estruturada do eixo 1.

Os/as 11 discentes (36,7%) que responderam “sim” no Gráfico 16 foram instados/as a descrever tal mudança, de modo que suas respostas trataram acerca dos seguintes tópicos:

Tabela 13 – Alteração no entendimento de Dança em 2023

DESCREVA QUAL MUDANÇA OCORREU NO SEU ENTENDIMENTO SOBRE O QUE É DANÇA A PARTIR DAS AULAS	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Percebi que a Dança não são apenas movimentos decorados/coreografados	4
Apreendi que a dança é composta por outros elementos além dos quais estamos acostumados a ver	1
Percebi que a Dança vai além da diversão ou movimentação aleatória, é uma forma de expressão	2
Conheci características e estilos diferentes de Dança	1
Eu não sabia nada sobre Dança	1
Apreendi que a Dança acolhe pessoas com alguma condição física ou não, independentemente da idade	1
Apreendi que existem Danças mais lentas e mais rápidas	1
Apreendi mais sobre a história das Danças como o funk que vai além de movimentos sensuais	1

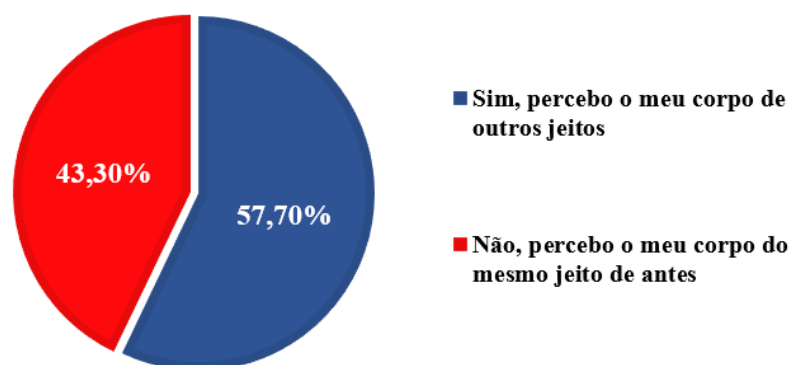
Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Podemos observar que várias das respostas presentes na Tabela 13 também foram identificadas anteriormente quando da primeira consulta, conforma aponta a Tabela 2. Entretanto, friso que nesta segunda análise, o teor das respostas aponta elementos com mais profundidade, a exemplo do segundo comentário, que indica que Dança é composta por vários elementos. Nessa perspectiva, alegro-me ao identificar correspondências específicas entre os comentários e os conteúdos e dinâmicas inscritos na vivência do eixo 1, fato que colaborou para a percepção dos sistemas da Dança para além da coreografia; das características e estilos de Dança; e da história e concepção delas, por exemplo.

Friso ainda, pela percepção dos comentários, a possibilidade de articulação entre os eixos 1 e 2, ponderando que o estudo dos sistemas e elementos da linguagem, no eixo 1, ao se utilizar de gêneros e práticas em Dança distintas, pode proceder um diálogo com o estudo das manifestações culturais brasileiras, identificado no eixo 2, mencionando o sincretismo entre as matrizes culturais que originam diferentes Danças.

No que tange ao entendimento de corpo dos/as discentes, a pergunta “Você percebe o seu corpo diferente após as aulas de Dança?” resultou no seguinte panorama:

Gráfico 17 – Possível alteração de corpo decorrente das aulas em 2023
Você percebe o seu corpo diferente após as aulas de Dança?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Em comparação com a consulta precedente, o Gráfico 17 pode ser associado ao Gráfico 2, embora eles não sejam exatamente iguais. No anterior, o foco era na identificação sobre a percepção estudantil acerca da influência do seu entendimento de corpo na participação nas aulas, enquanto no último questionário o objetivo era identificar se a percepção de corpo mudou, e não se eles/as reconhecem que ela influencia nas aulas.

É interessante analisar que, embora grande parte dos/as discentes tenham revelado no Gráfico 16 que seu entendimento de Dança não foi alterado, eles reconhecem no Gráfico 17 que a percepção de corpo mudou. Esse dado denota a importância do estudo da Dança na escola, uma vez que mesmo essa compreensão não sendo alterada, o corpo é modificado pela experiência vivida de forma regular no contexto da Arte. Assim, 17 (56,7%) estudantes mencionaram essa alteração em contrapartida de 13 que não o fizeram (43,3%).

Quando solicitados/as a justificar a resposta anterior, independente de ela ter sido “sim” ou “não”, os/as discentes elaboraram os seguintes comentários:

Tabela 14 – Explicação sobre a alteração ou não de corpo após as aulas de Dança em 2023

EXPLIQUE SUA RESPOSTA ACERCA DA ALTERAÇÃO OU NÃO DE CORPO APÓS AS AULAS DE DANÇA	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Não notei mudanças ou diferenças/ meu corpo continua o mesmo	13
Sinto que possuo mais liberdade/mobilidade/soltura/leveza/alongamento	5
Agora compreendo as partes do corpo e como podem ser usadas juntas ou separadamente na Dança	1
Conheci possibilidades/jeitos de mover o corpo que antes não sabia	3
Sinto que meu corpo conquistou mais equilíbrio	1
Sinto o corpo com dor/cansado/a	3
Consigo me movimentar de forma mais leve e sincronizada	1
Compreendi que meu corpo sou eu mesmo/a, e não algo que possuo	1
Percebo mudanças que não consigo explicar, mudanças físicas e de energia interior	1

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Os comentários apontados revelam, mais uma vez, o imbricamento entre a alteração corporal e o fazer da Dança, visto que quando questionados/as sobre a alteração de corpo alguns/mas estudantes apresentam justificativas que envolvem saberes da própria Dança, especialmente com base em conteúdos do eixo 1. Tal relação pode ser percebida em respostas como “Consigo me movimentar de forma mais leve e sincronizada” e “Agora compreendo as partes do meu corpo”, que indicam o estudo das qualidades de movimento e das partes do corpo na Dança, respectivamente.

É interessante identificarmos que, muitas vezes, essas alterações são explicadas de forma mais “simples” pelos/as discentes, com base no vocabulário que eles/as possuem, mas se analisados com minúcia revelam modificações complexas no sujeito. A exemplo, cito os comentários estudantis sobre eles/as serem o próprio corpo e não possuírem um; sobre as mudanças de estado corporal; e sobre as mudanças que eles/as não conseguem explicar, sendo todos comentários presentes na Tabela 14.

Sobre a quantidade significativa de pessoas (13) que indicaram não haver nenhuma alteração corporal após as aulas de Dança, pode-se questionar esse quantitativo a partir da seguinte perspectiva: o fato de o/a discente não identificar essa mudança não significa necessariamente que ela não ocorre. Se o corpo é o resultado do imbricamento entre diferentes camadas biológicas, sociais, culturais, políticas etc., pode-se haver alterações na estrutura de corpo que transcendem a fisicalidade e instalam-se no âmbito da inconsciência, permanecendo-se existentes desta maneira.

Assim, é fato que precisamos considerar essa ausência de percepção em uma parcela significativa de estudantes, pesquisando-se estratégias para a alteração desse número, mas sem deixar de ponderar a possibilidade de existência da modificação corporal de modo não identificado pelos/as discentes.

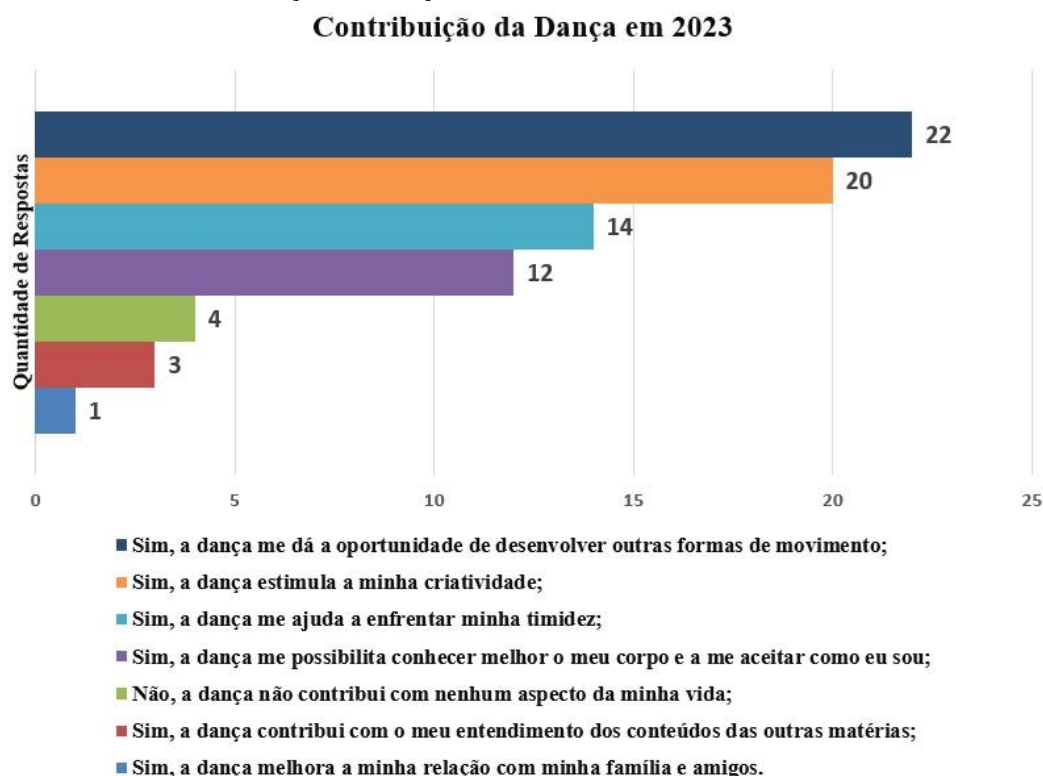
Acerca dos entraves à participação estudantil nas aulas, e da contribuição da Dança para a vida dos/as discentes, ambas as questões se repetiram nos questionários. Assim, na segunda consulta as perguntas “Você considera que há algum obstáculo que dificulta sua participação nas aulas de Dança? Marque todas as opções com as quais você se identifica” e “Você considera que as aulas de Dança contribuem com algum aspecto da sua vida? Marque todas as opções que julgar correta” obtiveram os seguintes resultados:

Gráfico 18 – Obstáculo à participação nas aulas em 2023

Obstáculos à participação nas aulas em 2023



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Gráfico 19 – Contribuição da Dança em 2023

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Sobre o Gráfico 18, pode-se dizer que em comparação com o Gráfico 3, que apresenta os dados para a mesma pergunta na primeira consulta aos/às estudantes, os resultados foram similares. Essa similaridade é presente no que tange à porcentagem de estudantes que assinalaram cada opção, embora o número absoluto seja distinto considerando o total de estudantes respondentes em ambas as consultas, que não foi o mesmo.

A exemplo, nesta segunda consulta, 12 pessoas responderam que “não há nenhum obstáculo que dificulte minha participação nas aulas”, representando 40% do número total de respondentes que foram 30 pessoas. Na primeira consulta, conforme o Gráfico 3, 23 pessoas assinalaram essa opção, representando 37,7% do total de respondentes que foram 61 pessoas. Ou seja, ainda que o universo total de pessoas seja distinto nos casos apresentados, a incidência da resposta permanece similar.

A mesma situação ocorre com as opções “Sim, tenho vergonha ou me sinto tímido/a” e “Sim, costumo pensar que não conseguirei executar as propostas da aula”, que variam, respectivamente, 0,7% e 1,1%, entre as consultas. Tal dado denota a presença da disponibilidade corporal dos/as estudantes em contrapartida à presença de entraves como timidez e vergonha, já identificados de forma latente desde a primeira consulta.

Esta tese avalia que a mudança de cenário em relação a esse entrave não está associada à disposição curricular da PC de Arte, mas ao tempo de vivência da Dança na escola que ainda é recente. Assim, tal panorama tende a se modificar quando da consolidação da área no COLUN por um período maior.

Para fins de comparação entre as mesmas respostas, é importante destacar que na segunda consulta estudantil retirou-se a opção “outros” que possibilitava, no primeiro questionário, que os/as discentes escrevessem novas opções de obstáculos à participação nas aulas, o que justifica a apresentação, no Gráfico 18, apenas das opções ofertadas de forma padrão no primeiro momento.

Ademais, a opção “Sim, minhas crenças religiosas impedem minha participação em alguns momentos” foi disponibilizada em ambas as consultas, embora só tenha sido selecionada nesta última, por 2 estudantes que representam 6,7%. Tal fato nos coloca em alerta no sentido de enfatizarmos a vivência da Dança enquanto área artística por todos/as os discentes, rompendo com a vinculação da área a premissas religiosas.

Acerca do Gráfico 19, procedeu-se ajustes similares àqueles ocorridos no gráfico anterior, comparando-se as consultas estudantis. Nesta última também se retirou a opção “outros” enquanto alternativa possivelmente personalizada pelos/as estudantes. Nas respostas “Não, a Dança não contribui com nenhum aspecto da minha vida” e “Sim, a Dança contribui com o meu entendimento dos conteúdos das outras matérias” identificou-se uma porcentagem similar nas duas consultas, de modo que a diferença entre as consultas para ambas as perguntas foi de 0,2%.

Duas alternativas apresentaram incidências um pouco mais diferentes entre as coletas de dados. A opção “Sim, a Dança me possibilita conhecer melhor o meu corpo e a me aceitar como eu sou”, representou 40% dos/as discentes na última consulta enquanto na primeira representou 42,6%, sendo uma diferença de 2,6%. Essa diferença foi acentuada na alternativa “Sim, a Dança melhora a minha relação com minha família e amigos” que foi selecionada por 3,3% de estudantes na segunda ocasião ao passo que 11,5% dos/as estudantes a escolheram no primeiro momento, simbolizando uma diferença de 8,2%.

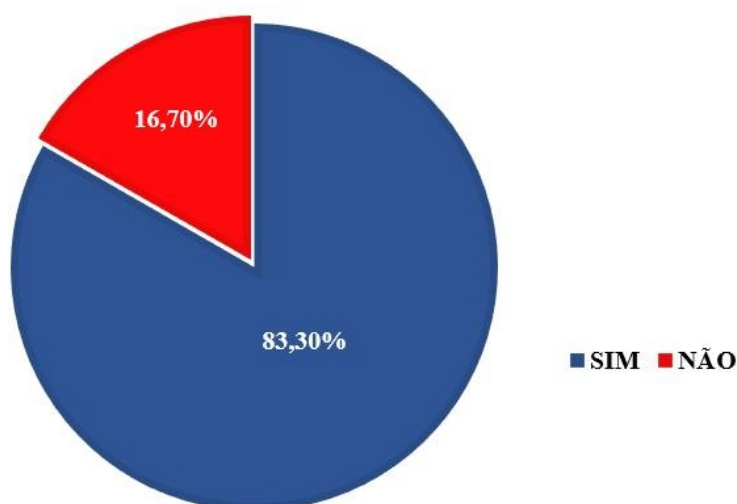
Em análise às alternativas ofertadas para esta questão no primeiro questionário, optei por alterar a escrita de uma das alternativas para a segunda coleta de dados, a fim de facilitar seu entendimento com base na realidade estudantil. Então, a opção “Sim, a Dança me dá a oportunidade de desenvolver outras formas de perceber o mundo” na consulta anterior, foi reescrita para “Sim, a Dança me dá a oportunidade de desenvolver outras formas de movimento”. Avaliando que as opções não são idênticas, não há como efetuar uma comparação direta, entretanto, pela análise das respostas anteriores e o perfil discente traçado até aqui, há a

hipótese de que a opção ofertada no primeiro questionário teria sido selecionada de forma similar no segundo, caso tivesse sido ofertada.

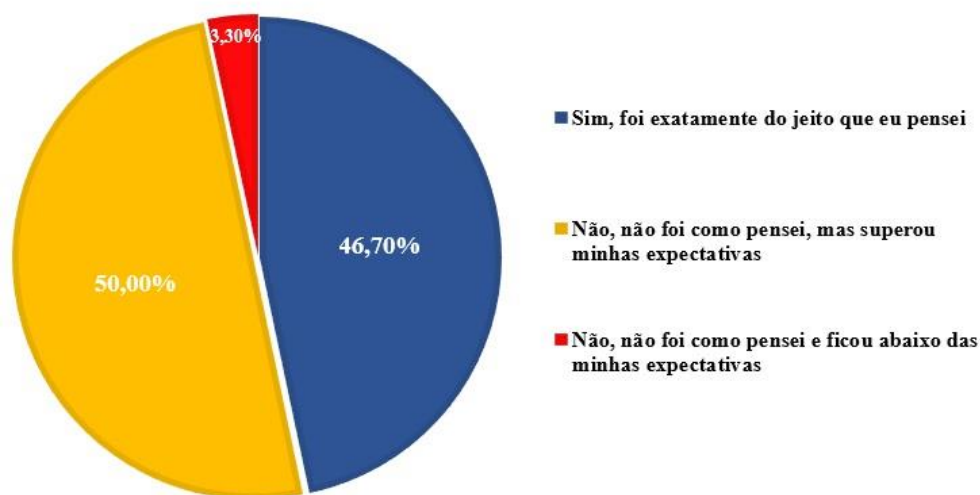
Outrossim, também inseri na segunda consulta a opção “Sim, a Dança estimula a minha criatividade” para a qual houve a maior incidência de seleção (66,7%) e, suponho, sua incidência também seria alta no primeiro questionário caso tivesse sido ofertada, considerando a possibilidade de seleção de múltiplas respostas nesta pergunta.

Na sequência, os/as estudantes foram questionados/as acerca da importância da Dança na escola e sobre suas expectativas em relação à disciplina. Para tais indagações, verificou-se o seguinte cenário:

Gráfico 20 – Importância da Dança na escola em 2023
Você acredita que a Dança é uma matéria importante para ser estudada na escola?



Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Gráfico 21 – A Dança no COLUN e as expectativas dos/as estudantes em 2023**A Dança no COLUN atendeu às suas expectativas?**

Fonte: A autora da pesquisa (2023).

Acerca do Gráfico 20, 5 pessoas (16,7%) responderam “não”, enquanto 25 (83,3%) responderam “sim”. Em comparação com o Gráfico 5, que apresenta esses dados na primeira consulta, a variação foi de 3,6%, o que representa uma quantidade distinta de pessoas em cada situação, já que o número total de pessoas é distinto. Em termos de porcentagem, percebe-se que o número de estudantes que consideram a Dança importante diminuiu, ainda que as pessoas consultadas tenham sido diferentes.

Avalio que a diferença entre o período de estudo da Dança nos dois nonos anos pode ser um aspecto influenciador dessa alteração, haja vista que o 9º ano de 2022 vivenciou a Dança durante todo o ano letivo, enquanto o 9º ano de 2023 a experimentou apenas durante 6 meses.

No que tange às expectativas discentes, apenas um/a pessoa (3,3%) respondeu, na última consulta, que as aulas ficaram abaixo das suas expectativas, justificando sua resposta com o comentário “achei que fosse ter mais estrutura e que iríamos fazer mais coreografias”. A justificativa apresentada se aproxima de algumas respostas indicadas na consulta precedente, as quais apontavam a expectativa por uma vivência objetificada da Dança atrelada exclusivamente a cópia e repetição de coreografias, afastando-se do estudo criativo e autoral da área.

Desse modo, essa quebra de expectativa é avaliada como um saldo positivo, ponderando a ampliação da perspectiva estudantil sobre o que pode vir a ser Dança. A porcentagem de estudantes em acordo à essa opção (3,3%) também é analisada de forma positiva considerando

que a porcentagem de estudantes que selecionou essa resposta foi menor na segunda consulta, já que na primeira ela representou 8,2% do total de respondentes à época.

Nesse cenário, é interessante identificarmos, especialmente neste último questionário, que embora tenha crescido a porcentagem de estudantes que não consideram a Dança importante na escola, o número de discentes que aponta que as aulas ficaram abaixo de suas expectativas caiu, o que indica que mais estudantes tiveram suas expectativas atendidas ou superadas, de acordo com as respostas azul e amarela indicadas no Gráfico 21.

Além disso, a porcentagem de estudantes que escolheu a alternativa “Sim, foi exatamente do jeito que eu pensei” aumentou em comparação entre as consultas. Avalio que esta alteração pode ter ocorrido em virtude do compartilhamento de informações sobre as aulas de Dança entre as séries aproximadas. Isto é, o 9º ano de 2022 pode ter relatado a colegas do 8º ano à época, que foram o 9º ano em 2023, algumas características da dinâmica dessa área. Tal situação, então, poderia colaborar para a correspondência entre a expectativa prévia dos/as discentes do 9º ano de 2023 - pautada em parte nas informações obtidas com colegas – e o estudo da área no componente Arte.

Já sobre os comentários que justificam a importância da Dança na escola, indicados pelas 25 pessoas (83,3%) que indicaram essa opção no gráfico 20, os comentários foram diversos, conforme indica a Tabela 15.

Tabela 15 – Justificativas sobre a Dança ser uma matéria importante na escola em 2023

EXPLIQUE PORQUE VOCÊ CONSIDERA A DANÇA COMO UMA MATÉRIA IMPORTANTE DE SER ESTUDADA NA ESCOLA	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Ajuda a conhecer mais seu corpo/ ajuda a nos entendermos como humanos	7
Por que ela combate a timidez/medo/vergonha	5
Por que ela estimula a criatividade	5
Por que ela propõe um momento de descontração/ diversão/ relaxamento das outras disciplinas	4
Por que ela estimula a expressão pessoal	3
É uma Arte que todos deveriam conhecer/ É relevante	2
Estimula a interação	2
Por que ela é uma forma de aprendizagem	1
Por que ela enriquece a cultura	1
Oferta a aprendizagem de movimentos	1
Por que ela oferta práticas saudáveis	1
Por que a Dança na escola contribui para a valorização da profissão	1
Por que ela estimula a memória	1
Benefícios físicos, emocionais e cognitivos	1
Não respondeu/não respondeu o que foi perguntado	1

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Em comparação à primeira consulta, alguns tópicos permanecem sendo os mais incidentes nas respostas, especialmente os cinco primeiros tópicos indicados, à exceção do estímulo à criatividade que teve uma aparição mais incisiva no segundo questionário, considerando o número total de respondentes em cada situação. Alguns temas que foram indicados na primeira consulta não apareceram na segunda e vice-versa. A descoberta de talentos e a relação com a Música foram indicados somente em momento anterior, enquanto o estímulo à memória foi apontado na segunda consulta em detrimento da primeira.

Em especial, dois comentários chamam a atenção. O primeiro deles reconhece a importância da Dança, mas a hierarquiza em relação a outras áreas de conhecimento, de acordo com o relato “Considero importante, mas existem matérias e conteúdos que considero mais importantes e úteis para serem estudadas na escola” (ESTUDANTE A, 2023). Avalio que tal situação, assim como outras que se apresentam na vivência da Dança no 9º ano, demandam mais tempo de desenvolvimento na instituição, e o reconhecimento da Dança frente a outras áreas é um desses aspectos.

O outro comentário foi elaborado a partir da mesma pergunta, justificando a importância da área:

porque ela nos oferece uma série de benefícios físicos, emocionais e cognitivos. Ela ajuda a promover a expressão criativa, o trabalho em equipe, a disciplina, a autoconfiança e a consciência corporal. A dança também contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, da musicalidade e da apreciação artística (ESTUDANTE B, 2023).

Pondero que tal comentário resume bem a intenção da Dança no eixo 1, pois reconhece o imbricamento entre corpo e mente, alguns elementos da Dança, bem como determinadas habilidades advindas dessa experiência, o que denota o aprofundamento dos conhecimentos estimulado na estrutura do eixo.

Finalizando a consulta estudantil, foram apontados os seguintes comentários acerca da avaliação da disciplina:

Tabela 16 – Avaliação sobre a disciplina em 2023

QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE ESSA DISCIPLINA?	
TÓPICO ABORDADO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Boa/muito boa/ excelente	12
Importante/interessante/necessária	4
Gostei/amei/legal/divertida	3
Bem dinâmica/interativa	2
Divertida/agitada	2
Não respondeu/não respondeu ao que foi perguntado	2
Ajuda a compreender o corpo	1
Propõe aprendizagens novas	1
Disciplina que sai do comum/propõe atividades práticas	1
Não gosto/não consigo entender a Dança	1
O uniforme atrapalha os movimentos	1
Precisa melhorar o horário, pois fazemos depois da educação física e já estamos cansados	1
Estimula a apreciação artística/entretenimento	1

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Percebe-se que a maioria dos comentários desta pergunta indicados no segundo questionário se repetem no primeiro, entretanto, destaco a dimensão da apreciação artística ressaltada em uma resposta, a qual pode ser fruto do exercício de fruição e análise de obras externas e das produções dos/as colegas realizadas em sala e propostas no eixo 1.

Desse modo, acerca da implementação da PC de Arte do COLUN a partir de 2023, especialmente no que tange à contribuição da Dança, pondero que a vivência do eixo 1 de maneira estruturada colaborou para a mudança de alguns aspectos da vivência dessa Arte na

instituição, os quais puderam ser identificados na consulta estudantil e nas impressões docentes relatadas nesta seção.

Algumas demandas explicitadas pelos/as estudantes precisam ser mais bem avaliadas ao longo do tempo, a exemplo da utilização de farda específica para as aulas de Dança, amenizando o desconforto discente originado pela utilização de uma única farda para todas as atividades. Além disso, o sequenciamento entre as aulas de Educação Física e Dança também não é uma boa opção, dada a demanda física necessária ao estudo de ambos os componentes.

Vale lembrar que a exposição acerca do currículo na sala de aula, indicada nesta seção, representa apenas um recorte da implementação curricular, que será intensificada ao longo do tempo pela vivência de distintos estudantes na Dança, em vários momentos do percurso escolar.

6.3.2 Avaliação da implementação

Em caráter de avaliação dos primeiros momentos de implementação da PC de Arte, destaca-se alguns elementos de forma mais ampla, ponderando a dinâmica escolar ofertada pela PC para além do cotidiano da sala de aula elucidado na seção anterior.

Com a vivência da nova matriz curricular em 2023, identificamos a necessidade de proceder com algumas alterações no arranjo curricular, já que a disposição entre as áreas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se influenciam mutuamente. Assim, embora a investigação desta tese seja destinada ao Ensino Fundamental, é preciso considerar o sequenciamento entre as áreas no Ensino Médio, o qual também é ofertado pelo COLUN.

Em 2023 implementou-se a nova PC de Arte apenas no Ensino Fundamental, permanecendo vigente no Ensino Médio o desenho curricular elaborado em 2022, que era organizado da seguinte forma: 1º ano – Música; 2º ano – Teatro; 3º ano – Artes Visuais (1º semestre) e Dança (2º semestre). Vale dizer que o COLUN não divide as turmas para o estudo em grupos menores. Essa possibilidade foi avaliada pelos/as professores/as como inexecutável no COLUN, tendo em vista a intenção do quadro docente em ofertar as áreas artísticas em todas as turmas de cada série, respeitando-se a área correspondente a cada ano.

Na escola, o Ensino Fundamental possui três turmas de cada série, ao passo que o Ensino Médio possui quatro turmas de cada, o que quer dizer que cada Arte destinada a determinado ano, é ofertada a todas as turmas daquele ano, dificultando, portanto, a divisão das turmas em grupos menores.

Isto posto, com a vivência simultânea da nova PC de Arte no Ensino Fundamental e da disposição curricular anterior no Ensino Médio, vigente em 2022 e 2023, observou-se um

desequilíbrio na carga horária docente ao longo do ano em algumas áreas. No caso da Dança, no segundo bimestre ela seria ofertada somente para as três turmas de 8º ano, ao passo que no terceiro bimestre ela seria ofertada para três turmas de 5º ano, três turmas de 8º ano e quatro turmas de 3º ano, totalizando 10 turmas.

Tal desequilíbrio, além de culminar na sobrecarga docente, dificultava a execução de outras iniciativas concomitantes na escola, a exemplo dos Projetos de Pesquisa e Extensão. Por esse motivo, em 2024, optou-se por alterar o desenho curricular de Arte no 5º ano e no Ensino Médio. Sobre o 5º ano, conforme já discutido, a disposição fixada na PC de Arte, foi: 1º bimestre - Teatro; 2º bimestre – Música; 3º bimestre – Dança; 4º bimestre – Artes Visuais.

Todavia, em 2024 modificamos a ordem entre a Música e as Artes Visuais, resultando no seguinte sequenciamento vigente a partir deste ano:

Figura 29 – Disposição curricular de Arte vigente no 5º ano em 2024



Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Essa modificação objetivou amenizar a disparidade de carga horária dos/as docentes ao longo dos bimestres, sem comprometer de maneira significativa os argumentos orientadores da disposição das áreas, formulados durante a elaboração da PC. Ou seja, manteve-se a separação entre a Dança e a Teatro, assim como a proximidade entre a Dança e a Música, além da divisão por bimestres entre as Artes.

A troca entre a Música e as Artes Visuais resultou apenas na impossibilidade de se ofertar as Artes Visuais necessariamente no fim do 5º ano, de acordo com o estipulado anteriormente. Todavia, optou-se por abandonar esta demanda ponderando que nos anos finais do Ensino Fundamental as Artes Visuais permaneceriam na última série (9º ano), facilitando, com esta modificação, a logística de trabalho docente.

Já para o Ensino Médio, em 2024 elegemos uma nova disposição distinta da anterior, ainda que não se tenha elaborado formalmente a PC de Arte desta etapa. A lógica adotada foi a mesma das etapas anteriores, isto é, proporcionar a vivência das quatro áreas artísticas ao longo das três séries, rompendo com hierarquias entre as Artes. Embora não seja o objetivo desta tese debater o arranjo curricular do Ensino Médio, explico-o em virtude de sua influência na dinâmica curricular da Arte como um todo na escola. Desse modo, a estrutura do componente se organizou da seguinte maneira:

Figura 30 – Disposição curricular de Arte vigente no Ensino Médio em 2024



Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Nesse cenário, concordamos sobre a pertinência da divisão semestral entre as áreas artísticas no 1º e 2º ano, adotando no 3º ano um desenho similar ao do 5º ano do Ensino Fundamental. Isto é, dividimos esta série em quatro bimestres equivalentes às áreas, mantendo-se no 3º ano o semestre que determinada área era estudada no 5º ano, mas variando o bimestre para evitar a sobrecarga docente.

Na ocasião da formulação detalhada da PC de Arte do Ensino Médio, o desenho curricular vigente em 2024 será o ponto de partida para essa discussão. Sobre o Ensino Fundamental, mesmo antes da primeira avaliação oficial sobre a implementação da PC, prevista Comissão do documento para o fim de 2024, os/as professores/as já identificaram a necessidade de alteração e a implementaram, de modo que esta modificação será encaminhada formalmente à Comissão no momento oportuno.

Além dessas mudanças outras alterações na estrutura discursiva da PC de Arte são necessárias. Durante a implementação, foram identificados alguns equívocos de escrita, como

a referência bibliográfica indicada ao 5º ano. Inclusive, a partir de 2024 a coleção destinada ao 5º ano foi alterada, não sendo mais utilizada a coletânea *Conectados* (FERRARI; KATER; DIMARCH, 2018). A nova coletânea selecionada com base nas opções ofertadas pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é a *Coleção Buriti mais Arte* (2021), concebida pela Editora Moderna. Portanto, na ocasião da atualização do documento, o novo material didático deve constar nas referências bibliográficas de Arte.

No que tange ao material didático utilizado pelos anos finais do Ensino Fundamental, ele também sofreu alterações em 2024 com base nos mesmos critérios de modificação da coleção do 5º ano, sendo adotada atualmente a *Coleção Jornadas: novos caminhos: Arte* (MELO FILHO *et al.*, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d). Assim, ambas coleções requerem atualização na formatação escrita da PC de Arte.

Em algumas passagens da PC menciona-se erroneamente a expressão “Arte/Música”, para se referir à Dança, ao Teatro, ou às Artes Visuais, devendo tal grafia ser alterada para Arte/Teatro, Arte/Dança ou Arte/Teatro, a depender do caso.

Na apresentação dos eixos de conhecimento, em *conteúdos programáticos*, além do título de cada eixo, observei necessidade de relacioná-los a números, explicitando que a sequência entre os eixos também pode ser identificada pela numeração de 1 a 4, facilitando a compreensão articulada entre o objetivo, a ementa e os as possibilidades de conteúdo da área de conhecimento Dança.

Sobre os conteúdos indicados, ainda que eles sejam entendidos como alternativas de escolha, há a possibilidade de eles serem alterados nas revisões periódicas do documento. Isto é, embora haja a intenção de fixação por determinado período para que as possibilidades de conteúdo possam ser testadas, já identifico nesta fase de implementação inicial a viabilidade de alteração desses conteúdos, ponderando mais especificamente a reunião deles em menos itens. Entretanto, para detectar a real necessidade dessas alterações, faz-se necessária a experimentação mais dilatada da proposta, de tal modo que essa modificação tende a ocorrer, caso aconteça, em outros momentos de avaliação posterior.

Isto posto, na vivência da PC em 2023 nós, docentes de Arte, identificamos ainda mais os espaços curriculares de vivência da interdisciplinaridade, na sala de aula e fora dela. Na verdade, esse trabalho articulado foi um dos motes para a elaboração de nossa matriz curricular, a exemplo da comunicação do trabalho “O corpo nas linguagens artísticas” no I Simpósio de Linguagens do COLUN (2022), publicando-se posteriormente o artigo correspondente no *e-Book* resultante do evento, intitulado *Práticas Docentes em Linguagens: ensino de Arte*,

Educação Física e Tecnologia (BRAGA; PORTELA; GUILHON, 2023), conforme mencionado na seção 3.2.

Aquela primeira experiência de apresentação e escrita coletiva, juntamente com a elaboração da PC de Arte, impulsionou-nos a propor outros momentos de prática interdisciplinar que foram sendo aprimoradas ao longo do tempo, envolvendo docentes e discentes. A exemplo, no aniversário de 55 anos do COLUN em 2023, em meados da implementação da PC, os/as docentes de Arte propuseram a criação da obra *Nas rimas do tempo*.

Nesta produção, os cinco docentes de Arte¹³⁰ em atuação na instituição elaboraram uma performance integrada entre Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, envolvendo elementos das quatro áreas. O intuito era que nós pudéssemos exercitar coletivamente a prática artística conectando-a à vivência docente. Isto é, além da experiência artística com a composição da obra, nosso objetivo era promover aos/às nossos/as discentes e colegas na instituição uma reflexão acerca das fronteiras entre o artístico e o pedagógico, mesclando os limites que determinam o espaço de cada um desses modos de atuação.

A obra foi realizada em homenagem à instituição, ressaltando as mudanças ocorridas ao longo dos seus 55 anos. Apresentamos a performance em três situações distintas, duas na escola, para os/as estudantes, e uma no Palácio Cristo Rei, em uma cerimônia voltada à docentes e gestores da UFMA durante as comemorações de aniversário do COLUN.

¹³⁰ A professora Beatriz Sousa estava de licença para Doutorado, motivo pelo qual não participou da elaboração da performance.

Figura 31 – Apresentação da composição Nas Rimas do Tempo nos 55 anos do COLUN



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Posteriormente a obra foi transformada em painel pela docente de Música, Eliza de Oliveira, juntamente com duas discentes do Ensino Médio, o qual foi apresentado durante o XII Seminário de Institutos Colégios e Escolas de Aplicação (SICEA) ocorrido em Belém/PA, em novembro de 2023.

A instituição participou ativamente do evento com comunicações orais e oficinas, levando uma delegação de mais de 60 pessoas, entre docentes e discentes, sendo uma das maiores presentes no evento. Neste seminário, as áreas de Dança e Música do COLUN, lideradas por mim e pela docente Eliza, propuseram uma oficina intitulada *Interseções curriculares entre Dança e Música: misturando arte e ludicidade*.

A iniciativa era voltada a professores/as e graduandos/as de qualquer área artística e objetivava oportunizar aos/as participantes uma vivência acerca dos caminhos possíveis de conexão entre essas duas áreas durante estudo da Arte, ampliando a perspectiva do componente para além da separação entre ou hierarquia entre os saberes da Dança e da Música. A oficina foi inspirada nas premissas do eixo 1, Sistemas e Elementos da linguagem, elucidando os pontos de encontro entre essas Artes a partir do recorte supracitado.

Figura 32 – Registro da oficina Interseções curriculares entre Dança e Música em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Diante das ações suscitadas, avalio que a elaboração e implementação da PC de Arte influenciou a produção artística docente e discente, incrementando as possibilidades interdisciplinares dentro e fora das aulas regulares. A título de exemplo, no final de 2023 realizamos o I Festival de Linguagens da instituição. Um evento que apresentou a culminância anual dos/as discentes na área de Linguagens, envolvendo todos os componentes agrupados nesta área. A participação dos/as estudantes não era obrigatória, mas seria utilizada como método avaliativo aos/as que optassem por participar.

Para a elaboração do evento, os/as professores/as dividiram-se em grupos que misturavam suas áreas de conhecimento, responsabilizando-se pela organização da apresentação de uma série, podendo a obra ser uma coreografia, performance, recital etc.

No que tange ao 9º ano, a equipe era composta por mim e outros dois docentes/ O professor Joaquim, de Língua Francesa e a professora Ednete, de Língua Portuguesa. Nossa escolha foi por elaborar um processo coreográfico com os/as estudantes com base em uma trilha que utilizasse diferentes línguas, inclusive o francês. A apresentação resultou em uma obra envolvendo coreografia, texto falado e música, intitulada “O veneno da paixão”¹³¹

¹³¹ A obra abordava o desenrolar de um relacionamento em que as duas partes não estão na mesma sintonia. Para a mulher, a expectativa de um grande amor. Para o homem, apenas mais uma aventura. Vem então o conflito, levando a um final inesperado pelo homem, mas inevitável para a mulher. Uma história de paixão, vingança e morte.

Figura 33 – Apresentação do 9º ano no I Festival de Linguagens do COLUN em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O diálogo entre as áreas artísticas foi um dos elementos que marcou a elaboração da obra, considerando que a docente de Música também colaborou com a direção da performance. O evento foi realizado em um dos teatros mais tradicionais de São Luís, o Teatro Arthur Azevedo, sendo um momento ímpar de vivência artística e educacional para todos/as os envolvidos/as.

A particularidade dessa experiência pode ser identificada em alguns dos relatos estudantis a exemplo de depoimentos como “Eu adorei a experiência de ter pisado naquele palco”; “Uma explosão de sentimentos. Mágico. Inexplicável a sensação”. Recebemos ainda depoimentos de gestores da UFMA sobre a apreciação da obra, como o professor Doutor Leonardo Soares, vice-reitor da UFMA: “essa peça convenceu, colocou a plateia dentro da apresentação” (SOARES, 2023).

Desse modo, ponderando os desdobramentos interdisciplinares ocorridos entre docentes e discente, dentro e fora da sala de aula regular, o Festival de Linguagens refletiu o aprofundamento interdisciplinar que elaboramos ao longo do ano. É fato que ainda há muito o que se experimentar quanto à PC de Arte, todavia, suas experimentações iniciais já suscitaram momentos dialógicos importantes à instituição, explicitando inclusive aspectos que podem ser alinhados em momentos vindouros.

Durante a formulação e os primeiros momentos de implementação da PC foi possível identificar no depoimento dos/as docentes do/a COLUN as expectativas deles/as quanto à contribuição desta matriz à formação humana dos/as estudantes, sendo esse um dos/as objetivos do documento em diálogo com o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Sobre essa contribuição, o professor Micael indica alguns elementos em seu relato:

o primeiro aspecto é o desenvolvimento da educação das nossas subjetividades, que tem a ver com a nossa sensibilidade. A subjetividade em processo educativo, em processo de desenvolvimento. O segundo é uma perspectiva crítica sobre a leitura do mundo. A Arte provoca a compreensão e a reflexão sobre o mundo que a gente vive, mas ela também critica esse mundo que a gente vive (SANTOS, M., 2023).

Por sua vez, a docente Eliza reconhece que uma das grandes contribuições da PC de Arte ao COLUN é a oportunidade de produzir Arte a todos/as os/as estudantes, de modo que eles/as se percebam como aptos a este fazer.

Eu acho que isso é algo que durante muito tempo a gente teve, e ainda perdura na sociedade esse pensamento de só fazer arte aquele escolhido, aquele muito habilidoso, aquele que nasceu com aquilo. E a gente dá uma quebra nisso, possibilitando esse aluno naquele espaço coletivo se expressar dentro de suas capacidades e limitações. Eu acho que esse é um aspecto de encontro consigo mesmo (ROCHA, 2023).

Com base nos dois comentários, avalio que a estrutura da PC de Arte, especialmente a divisão por eixos e a adoção de possibilidades de conteúdos, colaboram para o desenvolvimento da percepção crítica dos/as discente sobre o mundo, além de ressaltarem habilidades e formas de expressão diversas que não estão contidas em outros componentes escolares, incrementando a criatividade, o autoconhecimento e a autoconfiança dessas pessoas em formação.

É fato que as contribuições indicadas pelos/as docentes Micael e Eliza não são exclusivos da PC de Arte, entretanto, reconhecemos que a dinâmica curricular presente na estrutura de nossa matriz favorece o aprofundamento desses aspectos. A possibilidade de diálogo entre as áreas artísticas; o aprofundamento nos saberes específicos; e a oportunidade de expansão dos conhecimentos destacados na PC a outras práticas escolares são alguns dos elementos desta formulação que podem fomentar as contribuições indicadas pelos/as professores/as.

Isto posto, a nível de avaliação da PC do componente, assim como da estrutura curricular de Arte da instituição, apresento o resumo do panorama artístico do COLUN em 2024, assim como indicado na seção 2.2 sobre contexto dos outros CAp que ofertam a Dança. Tal conjuntura organiza-se da seguinte maneira:

Quadro 28 – Disposição da Arte no COLUN/UFMA em 2024

DISPOSIÇÃO DA ARTE NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO EM 2024		
Etapas ofertadas	Ensino Fundamental a partir do 5º ano e Ensino Médio	
Horário de funcionamento	7h15 às 19h20	
Desenho curricular obrigatório do componente Arte	ENSINO FUNDAMENTAL 5º ano: Teatro, Artes Visuais, Dança e Música 6º ano: Música 7º ano: Teatro 8º ano: Dança 9º ano: Artes Visuais ENSINO MÉDIO 1º ano: Música e Teatro 2º ano: Dança e Artes Visuais 3º ano: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança	
Carga horária semanal obrigatória de Arte	2h/aula de Arte para todas as séries	
1h/aula	50 minutos	
Estrutura das séries	ENSINO FUNDAMENTAL 5º ano ao 9º ano: 3 turmas por série com 20 estudantes em cada ENSINO MÉDIO 1º ao 3º ano: 4 turmas por série com 25 estudantes em cada	
Divisão de turmas na Arte	As aulas de Arte acontecem com as turmas completas, não havendo divisão em grupos menores. No 5º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio cada área é ofertada individualmente durante um bimestre, de acordo com a ordem apresentada.	
A Arte em outros espaços do currículo	Componentes optativos	Não há
	Grupos artísticos	Grupo de Teatro Entrecena Coral Nossa Voz
	Eventos escolares	Aniversário do COLUN Mostra de Artes Integradas Festival de Linguagens Simpósio de Linguagens
	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	Projeto de Ensino Monitoria para Componente Curricular de Artes com Ênfase na Linguagem da Dança do Colégio Universitário da UFMA; Projeto de Pesquisa Mover: os chãos das Danças; Projeto de Extensão Dança para Comunidade Escolar; Projeto de Ensino e Extensão Cápsula Musical.
Marcos legais	Projeto Político Pedagógico	Versão atual publicada em 2023. Disponível no site da instituição
	Proposta Curricular	Publicada em 2023. Disponível no site da instituição

Fonte: A autora da pesquisa (2024).

Diante do Quadro 28, faz-se necessário pormenorizar alguns elementos. Assim como nos outros CAP analisados ao longo desta tese, o COLUN compreende que o desenho curricular pode sofrer alterações demandadas pelo cotidiano escolar, a exemplo da modificação realizada no 5º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio em 2024, ou seja, após apenas um ano de vivência da Proposta Curricular de Arte.

Então, o fato de a PC orientar o desenvolvimento das áreas artísticas no COLUN não impõe uma imutabilidade, mas ao contrário, os/as docentes têm autonomia para proporem

mudanças ao currículo dentro e fora dos momentos oficiais de avaliação da PC pela instituição, liderados pela Comissão da Proposta Curricular. Nesses momentos de avaliação oficial, os/as docentes podem colocar em pauta alguns elementos do componente para alteração ou continuidade em relação à dinâmica curricular inserida na primeira versão do documento, o que não impossibilita o debate sobre tais alterações de forma mais restrita dentro do próprio componente.

Isto posto, ainda que ponderando a possibilidade de alteração no desenho curricular, os/as docentes de Arte mantêm em 2024, assim como pretendem aos anos seguintes, a não hierarquização entre as áreas artísticas, ofertando a mesma quantidade de vezes cada Arte.

Acerca dos eventos escolares, foi deliberado pela área de Linguagens que o Festival de Linguagens ocorrerá a cada dois anos, de modo que em 2024 não está prevista sua realização, já que ele ocorreu ao final de 2023, conforme apontado anteriormente. Entretanto, sua indicação foi mantida no Quadro 28 por se tratar de um evento instituído pela escola e que só não ocorreu em virtude de sua organização bianual.

O Simpósio de Linguagens, também indicado em momentos anteriores, apresenta situação similar. O evento também tem previsão de realização a cada dois anos, tendo ocorrido em 2022 e contado com a participação ativa do quadro docente de Arte com apresentação de comunicação oral e publicação posterior em ebook, ocasião que foi explicitada ao longo da tese.

Entretanto, de abril a junho de 2024 ocorreu uma ampla greve docente em toda a Rede Federal de educação, fato que adiou o planejamento e a realização do evento que teria previsão de execução de sua segunda edição neste ano. Vale dizer que a greve docente demandou a alteração do cronograma anual de toda a UFMA e do COLUN, influenciando, portanto, na organização das aulas, eventos e projetos, o que não elimina a pretensão de realização dessas diferentes iniciativas, motivo pelo qual elas estão contidas no Quadro 28.

Por sua vez, a Mostra de Artes Integradas é uma ação prevista pelo corpo docente do componente a ser realizada ainda em 2024, que tem como objetivo o compartilhamento junto à comunidade escolar das práticas, processos e experimentações elaboradas no componente Arte a partir de suas diferentes áreas. A ideia é que a Mostra possa ocorrer de forma periódica na escola, não possuindo um caráter de culminância, mas sim de processualidade, evidenciando a produção de conhecimento na produção artística.

Já sobre o aniversário do COLUN, é sabido que este é um momento ímpar da escola, que foi destacado em vários momentos desta tese. Sua estrutura não tem um formato fixo, sendo elaborada ano a ano. Todavia, pode-se dizer que é frequente a participação da Dança e das outras áreas artísticas na ocasião por meio de apresentações, dinâmicas diversas, organização,

entre outras atividades. Vale dizer também que, assim como na análise dos outros CAp, na avaliação do cenário artístico do COLUN não se mencionou a realização da festa junina em virtude de este evento não ser específico desta instituição, ou seja, sendo frequente em todas elas, inclusive no COLUN.

Acerca dos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2024 a docente Eliza propôs um novo formato aos projetos extracurriculares de Música da instituição. A docente optou por instituir o Projeto Cápsula Musical, reunindo várias iniciativas musicais. O Projeto tem como objetivo ofertar oficinas permanentes de flauta doce (sopro), teclado (teclas) e canto (vocal) à comunidade escolar, envolvendo estudantes, servidores/as e familiares. A condução das oficinas tem a colaboração de monitores/as estudantes da licenciatura em Música da UFMA, estabelecendo-se uma aproximação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Segundo a docente, a elaboração do Projeto Cápsula Musical foi uma oportunidade de estender as ações e as parcerias da Música no COLUN. Anteriormente a 2024 os projetos da área na escola estavam atrelados somente à Coordenação de Projetos de Pesquisa e Extensão (COPPEX) da instituição. Entretanto, em 2024 a docente foi contemplada através do Projeto supracitado com o Edital nº 37/2024 da Pró-Reitoria de Ensino da UFMA, que abriu chamada para submissão de Projetos de Ensino de Monitoria no âmbito do COLUN (ROCHA, 2024).

Assim, o Edital permitiu a vinculação de monitores/as da graduação a essa iniciativa, além de viabilizar a ampliação do público-alvo do projeto, proporcionando ações extensionistas por meio da participação da comunidade escolar em geral, envolve as famílias dos/as discentes. Ademais, a reunião dos projetos de música em um único Projeto, facilitou a logística de divisão de horários para os/as estudantes e para a coordenação da iniciativa (ROCHA, 2024).

Ponderando que o Projeto Cápsula Musical propõe o estudo do canto, em 2024 o Coral Nossa Voz tem suas ações realizadas dentro do referido Projeto. Todavia, sua indicação como grupo artístico específico permanece no Quadro 28 em virtude do histórico consolidado do Grupo na instituição, bem como da possibilidade de as ações do Coral serem apartadas do Projeto caso a docente coordenadora julgue como pertinente ao contexto.

Por questões pessoais, ao final do ano de 2023, solicitei minha redistribuição do COLUN/UFMA, para a Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), sendo desligada da instituição anterior para o desenvolvimento de minhas ações profissionais em um novo contexto. Nesse cenário, o professor Doutor Thulio Guzman, classificado em segundo lugar no mesmo concurso público que me efetivou como docente do COLUN, ocupou a vaga de professor efetivo de Dança na instituição. Com o meu desligamento

da escola e a chegada de outro docente, novas iniciativas foram propostas para o desenvolvimento da Dança.

É o caso dos seguintes Projetos coordenados pelo docente e apontados no Quadro 28: Projeto de Ensino Monitoria para componente curricular de Artes com ênfase na linguagem da Dança do Colégio Universitário da UFMA; Projeto de Pesquisa Mover: os chãos das danças; Projeto de Extensão Dança para a comunidade escolar.

Sobre o primeiro Projeto, a intenção é implementar a monitoria nas aulas de Dança do COLUN. Assim como o Projeto Cápsula Musical, a iniciativa pretende estabelecer uma aproximação às licenciaturas da UFMA, sendo uma monitoria destinada a graduandos/as de qualquer licenciatura que tenham interesse em aprimorar seus conhecimentos na área de Dança. Vale dizer que até 2024 a UFMA não possui nenhum curso de graduação em Dança, embora ofereça as licenciaturas em Artes Visuais, Música e Teatro, fato que dificulta a inserção de profissionais da Dança no Ensino Superior da Universidade a partir de sua área específica de atuação.

O projeto também é uma alternativa ao estudo da Arte com turmas numerosas no COLUN, tendo em vista que a escola não divide as turmas em grupos menores para as aulas do componente, tal como outros CAP. Nesse caso, a atuação de monitores/as junto ao coordenador tende a incrementar os processos de aprendizagem pela possibilidade de maior atenção docente aos/as vivências específicas de cada estudante.

Já o segundo Projeto indicado objetiva desenvolver ações de Ensino, Pesquisa e Extensão no reconhecimento dos espaços ocupados pela Dança na UFMA e em São Luís. O Projeto é destinado a discentes do Ensino Médio e a professores/as, pesquisadores/as e profissionais da Dança. Inicialmente o intuito é realizar uma cartografia sobre a presença da Dança na UFMA e em São Luís, para, posteriormente, deliberar-se sobre as outras ações necessárias. Nesse sentido, o projeto visa contribuir para a criação do curso de Licenciatura em Dança na UFMA, pretendendo pleitear bolsas junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC/EM), o que tende a incrementar as ações desenvolvidas.

Por fim, o Projeto de Extensão Dança para a comunidade escolar objetiva ofertar vivências em Dança para servidores/as e familiares pertencentes à comunidade escolar do COLUN, oportunizando a conexão desses/as agentes com a área e, possivelmente, colaborando para a valorização dela na Educação Básica, no COLUN e na UFMA. O projeto ainda se encontra em fase de planejamento, podendo ter seu título alterado.

Diante deste panorama artístico, observa-se que o COLUN avançou bastante nos últimos anos no que tange à Arte, não só em virtude da formulação da PC do componente como também

em razão de sua constante avaliação e das inúmeras iniciativas propostas em formato extraclasse. Acerca da Dança especificamente, esse avanço é ainda mais acentuado, ponderando que até 2021 a instituição não possuía a área inserida formalmente na Arte, tampouco docentes formados/as em Dança ou Projeto desenvolvidos por profissionais com tal capacitação. Sobre esse cenário, a docente Eliza (2022) reflete:

Conhecendo as escolas que a gente tem, já tendo sido professora na rede particular e na rede pública de ensino daqui eu observo que o nosso currículo está à frente do currículo das escolas do Maranhão. Primeiro pela composição das quatro linguagens, segundo pela possibilidade que a gente tem e espaço de conversa, de resoluções coletivas, eu acho que isso é muito importante e em muitas escolas não acontece isso, porque o professor de Arte tem um horário e dá aula para quase todo o nível, então ele sai daquela escola e vai para outra escola. A gente não tem isso. A gente está dedicado exclusivamente ao COLUN, então a gente tem esse espaço de construção, de dedicação, de resolução coletiva e isso é muito bom.

Com o depoimento da docente, podemos avaliar que os avanços da Arte no COLUN quanto à inovação pedagógica na instituição também são um reflexo do regime de Dedicação Exclusiva, indicado na seção 2.1. Reconhecemos a realidade particular dos Colégios de Aplicação como espaços privilegiados de pesquisa e investigação pedagógica, embora não descartemos as especificidades do aperfeiçoamento característico do COLUN, já que nem todos os CAp apresentam a diversidade artística disposta na instituição, ainda que possuam as mesmas condições de Dedicação Exclusiva.

Entretanto, observo também que ainda há muito o que a Arte e a Dança conquistarem no COLUN e na UFMA. A ampliação do quadro docente do componente é um dos principais elementos, a fim de que possamos ofertar uma variedade maior de áreas artísticas por série. A docente Eliza (2022), inclusive, relata o desejo de podermos ofertar todas as áreas para todas as séries, ampliando a possibilidade de desenvolvimento de conteúdos e metodologias na PC de Arte.

Já o professor Micael (2022) indica a importância de avançarmos no debate sobre a escolha dos referenciais curriculares de consulta estudantil e como eles se relacionam com a dinâmica da PC de Arte, ponderando que muitas vezes a adoção de determinado material didático não é de escolha da instituição.

Ainda que a PC oferte espaços à interdisciplinaridade, os/as docentes Jorge e Micael (2022) ainda apontam esse elemento como um aspecto a ser aperfeiçoado no componente, podendo-se elaborar outros espaços de vivência da conexão entre as áreas de conhecimento na escola e incrementar aqueles já existentes.

Deste modo, há a expectativa de que com o passar dos anos e com a consolidação cada vez maior da Dança na escola, a área possa ser fortalecida por seu histórico de iniciativas desenvolvidas e pela presença incisiva dessa experiência na formação dos/as estudantes que finalizarem o percurso escolar no COLUN.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação de Doutorado em Dança desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) é oriunda da concomitância entre meu ingresso como docente efetiva de Dança no componente Arte do Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o contexto de formulação curricular no qual à época a escola estava inscrita. Nesse cenário, fazia-se necessário que a Dança propusesse sua contribuição à Proposta Curricular que seria elaborada pelo quadro docente de Arte, fato que impulsionou a ampliação desta investigação de currículo ao campo da Pós-Graduação.

Identificou-se, então, a seguinte questão a ser desenvolvida: como a área de conhecimento Dança poderia compor o currículo do componente Arte do COLUN/UFMA no Ensino Fundamental, propondo uma compreensão curricular participativa, que considerasse o protagonismo do corpo e as relações interdisciplinares entre as áreas artísticas na escola?

A hipótese formulada no início desta pesquisa considerou que a Dança ao desenvolver a dimensão do corpo em primeiro plano, poderia propor a adoção de perspectivas curriculares dinâmicas, vivas, estimulando a produção de relações interdisciplinares na Arte que explicitassem a complexidade existente na constituição dos conhecimentos no mundo, culminando no desenvolvimento de uma formação humana e cidadã na Educação Básica.

Então, o objetivo desta tese era propor a contribuição da Dança ao componente Arte do COLUN/UFMA com base em uma abordagem humana e cidadã para a produção de conhecimento. Desse modo, esta tese foi fundamentada na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) como caminho metodológico, ponderando a existência, nesse tipo de pesquisa, de uma ação para a resolução de um problema coletivo no qual vários/as integrantes estão envolvidos/as de modo participativo.

Nesse processo, distintos procedimentos metodológicos foram adotados tais como revisão bibliográfica, análise historiográfica, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, elaboração, implementação e avaliação da Proposta Curricular. Investigamos a fundo o histórico sociopolítico e pedagógico dos Colégios de Aplicação, verificando suas principais características como a oferta de Ensino, Pesquisa e Extensão; o desenvolvimento da inovação pedagógica e a oferta de campo de estágio em diálogo com alguns marcos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Frangella (2000), Kinpara (1997) e Correia (2017) são alguns dos autores que contribuem com a reflexão sobre as características dos CAP, possibilitando a análise de como elas se

organizam no COLUN. A elaboração da Proposta Curricular é compreendida como um elemento da inovação pedagógica contextualizada à instituição, o que justifica o exame das características mais amplas dos CAP deliberadas nacionalmente, as quais influenciam na estrutura social e pedagógica adotada na escola.

A partir desta observação nacional, estabelecemos um panorama sobre a presença da Dança em caráter regular na matriz curricular dos 24 Colégios de Aplicação vinculados à Universidades Federais, de modo que apenas oito deles, incluindo o COLUN, ofertam a Dança nessas condições. Realizada essa identificação, procedeu-se entrevistas semiestruturadas com docentes de Arte, Dança, Teatro e Educação Física dessas oito instituições, de acordo com a realidade de cada uma delas, obtendo-se informações com os/as docentes capacitados/as a colaborar com a composição deste panorama.

Então, foram entrevistados/as os docentes vinculados/as às Universidades Federais do Pará, de Pernambuco, de Juiz de Fora, de Minas Gerais, de Uberlândia, de Roraima e do Rio Grande do Sul. Por meio dessa consulta, foi elaborado o panorama da Arte em cada CAP considerando: etapas ofertadas; horário de funcionamento; desenho curricular do componente Arte; carga horária semanal; divisão de turmas; componentes optativos; grupos artísticos; eventos escolares; Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, marcos legais.

A realidade de cada Escola de Aplicação, com base nos aspectos indicados, influencia no modo como a Arte e a Dança se desenvolvem, o que justifica a formulação deste panorama da Dança, haja vista que o reconhecimento de realidades similares a do COLUN contribuiu para a investigação acerca da formulação da Proposta Curricular de Arte na escola, dadas as aproximações entre tais realidades.

Foi possível identificar como cada instituição lida com alguns desafios também enfrentados pelo COLUN como o baixo número de professores/as de Arte; a carga horária reduzida; a experimentação de diferentes desenhos curriculares envolvendo as quatro áreas artísticas; entre outros aspectos. Desse modo, avalio que tal análise contribuiu para a adoção de escolhas mais acertadas na PC de Arte tendo em vista a observação de como outras instituições lidavam com determinadas questões, muitas delas presentes no processo de composição curricular do COLUN.

Ao afunilar o estudo especificamente ao COLUN, procedi uma investigação sobre o surgimento do Colégio Universitário frente ao contexto educacional de São Luís e do Maranhão. Tal exame investigou elementos inseridos no histórico da instituição que permanecem vigentes até os dias atuais, caracterizando a cultura escolar (FORQUIN, 1993) existente nesse âmbito.

A exemplo, a vivência de Projetos de Pesquisa e Extensão assim como a estreita relação com a comunidade escolar são alguns dos aspectos históricos marcantes no COLUN oriundos do seu período de atuação no bairro da Vila Palmeira, que permanecem vigentes atualmente. Castellanos e Oliveira (2021a, 2021b, 2021c, 2020) e Oliveira (2019) colaboraram com essa retrospectiva que indicou, inclusive, a elaboração dos primeiros documentos oficiais da instituição como o Projeto Político Pedagógico (1994) e o Regimento Interno (1972).

Ademais, explicitamos os caminhos cruzados entre a elaboração da PC e a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), ambos os documentos publicados em 2023, embora o PPP tenha sido reformulado algum tempo antes, apontando premissas importantes às escolhas curriculares por meio da reflexão sobre as concepções de ensino, currículo e planejamento da escola.

A análise acerca do histórico da Arte no COLUN foi imprescindível para a formulação da contribuição da Dança à PC de Arte objetivada nesta tese. Então, investigou-se os desdobramentos do componente na instituição desde a efetivação do docente de Artes Visuais Marcone Dutra, sendo o professor mais antigo do quadro docente de Arte ainda em atuação na escola.

Nessa trajetória, identificamos a inserção de cada área artística e a transformação da abordagem da escola, passando de uma perspectiva polivalente e tecnicista para uma concepção crítica que valoriza as especificidades da Música, do Teatro, da Dança e das Artes Visuais. As iniciativas artísticas com ênfase na vivência em Dança já eram presentes na instituição ainda que fora da matriz curricular regular, a exemplo da realização do Festival de Talentos e do Festival de Dança.

Tendo em vista que alguns dos objetivos específicos desta tese eram “estimular a valorização da área de conhecimento Dança na instituição” e “propor relações dialógicas entre as linguagens artísticas”, a observação do percurso histórico da Arte no COLUN possibilitou a identificação dos diálogos existentes entre as áreas artísticas a fim de incrementá-las com a PC. Ademais, a apreciação desse percurso contribuiu para o reconhecimento dos espaços curriculares que poderiam possibilitar a valorização da área de conhecimento Dança que até 2021 ainda não estava inserida formalmente no currículo de Arte.

A caracterização da trajetória artística da escola também explicitou a correspondência entre o desenvolvimento de iniciativas em Dança fora da matriz regular e o desenvolvimento do currículo de Arte ao longo do tempo, evidenciando os avanços alcançados pelo campo artístico antes da inserção da Dança.

O histórico da Arte na escola foi registrado com base nas entrevistas semiestruturadas dos/as docentes do componente, de modo que os/as professores/as se posicionaram não só acerca daquilo que foi experienciado no componente em tempos anteriores como também sobre elementos mais recentes da história artística do COLUN, a exemplo do ingresso da Dança e da elaboração curricular.

Inclusive, a luta política do corpo docente de Arte para a inclusão da área é uma marca ímpar desse percurso, haja vista que após a incorporação da Dança a escola passou a ofertar as quatro áreas artísticas integrantes do componente, regulamentadas segundo a Lei nº 9.394/1996. A luta pela conquista da vaga de Dança se mostrou como um acontecimento importante para a elaboração da Proposta Curricular de Arte, destacando o caráter político dessa formulação, o qual também é identificado como uma das características da pesquisa-ação que conduz metodologicamente esta pesquisa, já que, segundo Campos (2020) a pesquisa-ação assume um compromisso político e pedagógico em sua ação-reflexão-ação.

Com a inserção da Dança no currículo formal de Arte do COLUN, iniciou-se um processo de conquista de espaços no ambiente escolar, de modo que a Dança passou a se fazer presente cada vez mais nesse ambiente para além das aulas regulares, e exemplo da comemoração pelo Dia Internacional da Dança, do aniversário de 54 e 55 anos da escola, da apresentação de trabalhos em eventos e publicação coletiva entre os docentes de Arte, entre outras situações.

Após os momentos iniciais de desenvolvimento da Dança no COLUN, ainda em 2022, foram identificadas as primeiras demandas necessárias à contribuição da área na PC de Arte, a exemplo da necessidade de defesa da Dança como área de conhecimento; do reconhecimento do corpo sob perspectiva integrada; da promoção da interdisciplinaridade. A análise desses elementos, que conectam o problema de pesquisa, os objetivos específicos e a hipótese, ultrapassou a intenção restrita de elaboração da PC de Arte.

Isto é, esta tese se propôs a analisar diferentes caminhos de promoção desses aspectos no fazer de Dança na instituição, o que inclui a elaboração da PC, embora tal análise seja maximizada considerando o amplo espectro de atuação da área na escola. Em contribuição a essa investigação a partir das demandas indicadas, os/as estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental foram consultados/as no intuito de verificar suas concepções sobre as premissas analisadas como fundamentais ao desenvolvimento da Dança no COLUN e à formulação da PC de Arte.

Nesse sentido, os/as discentes foram instados/as a responder perguntas acerca de suas compreensões de Dança e corpo em articulação com as aulas, descrevendo também seu entendimento sobre os conteúdos da área bem como a relação deles com a vivência cultural e

com as outras áreas integrantes do componente Arte. Avalia-se que tal procedimento colaborou para a pesquisa de estratégias curriculares a constarem na dinâmica da PC de Arte, colocando em pauta as demandas discentes de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação, que elucida a necessidade de participação coletiva dos/as envolvidos no contexto da situação problema.

Ponderando a relação entre as impressões estudantis e a realidade da Dança no COLUN, fez-se necessário pormenorizar os elementos constituintes do problema de pesquisa, os quais estiveram afinados à realidade estudantil e à vivência da Dança na escola. Assim, a Dança como área de conhecimento (RANGEL; AQUINO, 2018; AQUINO, 2007); o corpo sob perspectiva integrada (RENGEL, 2007; KATZ; GREINER, 2005); e o currículo como artefato em movimento, caracterizado por seus atos (MACEDO, 2017), guiaram o aprofundamento conceitual da tese, atuando como princípios adotados na contribuição da Dança à PC de Arte do COLUN.

Tal revisão proporcionou uma exploração mais aprofundada da conexão entre os princípios destacados, estimulando a reflexão sobre como o corpo-sujeito (RANGEL, 2014, 2015) poderia ser estimulado pela área de conhecimento Dança à produção crítica de saberes com base em uma abordagem curricular dinâmica, flexível, afinada à formação cidadã.

A partir deste acúmulo, apresentou-se as orientações mais amplas da PC de Arte, o que inclui a seleção de um desenho curricular específico entre as áreas artísticas para o 5º ano e outro para as séries de 6º a 9º ano. A PC também adotou a utilização de eixos de conhecimento e possibilidades de conteúdo em diálogo com a elaboração dos planos anuais de ensino.

Avalia-se que o processo de formulação do documento junto ao COLUN alcançou o objetivo desta tese, que era a produção da contribuição da Dança em atenção ao preconizado pelo próprio PPP da escola no que tange ao desenvolvimento de uma educação humana e cidadã. Todavia, tal objetivo foi excedido, dado que as reflexões trazidas pela Dança refletiram também na alteração das práticas das outras Artes. A discussão acerca dos eixos de conhecimento e das possibilidades de conteúdo foi aprofundada a partir do estímulo da Dança, de modo que as indicações sugeridas pela área foram adotadas amplamente na PC do componente.

Neste cenário, analiso que as premissas conceituais investigadas nesta tese estiveram presentes na formulação da estrutura mais ampla da PC que envolve as quatro Artes, e na contribuição específica da Dança. Assim, a complexidade da área de conhecimento Dança com base na noção de corpo integrado; a interdisciplinaridade como característica do componente e a compreensão flexível de currículo estão contidas nesta produção.

Sobre a implementação da PC de Arte, vale dizer que já nos primeiros momentos de experimentação identificou-se a necessidade de realização de alguns ajustes, os quais foram colocados em pauta ainda em 2023, a exemplo da divisão da Dança e das Artes Visuais entre o 8º e o 9º ano naquele ano. Desse modo, considero que essas modificações vão ao encontro da hipótese desta pesquisa. Uma vez que a Dança na PC de Arte visa desenvolver a dimensão do corpo em primeiro plano, tal abordagem favorece a adoção de perspectivas curriculares dinâmicas, passíveis de modificações. Assim, a estrutura curricular deliberada pelo componente favoreceu que ajustes como o mencionado pudessem ocorrer já nas primeiras fases de implementação.

A vivência do currículo em sala de aula foi analisada durante um bimestre, correspondente ao eixo Identidade e Contemporaneidade, junto ao 5º ano, assim como um bimestre correspondente ao eixo Sistemas e Elementos da Linguagem, junto ao 9º ano. Nesse período, identifiquei características específicas de cada série em diálogo com as possibilidades de conteúdo selecionadas para vivência daquele bimestre de 2023.

Com o 9º ano, inclusive, procedeu-se a aplicação de questionários de maneira similar à consulta de 2022, visando identificar possíveis alterações no teor das respostas. Pôde-se observar as particularidades de cada série e os avanços da Dança na escola em comparação com o ano anterior, considerando 2023 como o segundo ano de consolidação da área na instituição.

Ademais, detalhamos o panorama artístico do COLUN tal qual o fizemos nos outros CAp, identificando a presença da Dança e das Artes em diferentes espaços curriculares. Alguns depoimentos do corpo docente de Arte acerca do que tange à PC foram destacados no sentido de evidenciar os avanços conquistados até aqui e os elementos que ainda podem ser mais bem desenvolvidos.

Nesse sentido, analiso que nos últimos cinco anos a Dança teve um nítido progresso no contexto dos Colégios de Aplicação, e isso inclui o COLUN, já que até 2018 havia apenas três CAp que ofertavam a Dança de maneira regular no currículo da instituição, em contrapartida das oito escolas que oferecem a área atualmente.

Todavia, o número atual não representa nem metade das 24 escolas de aplicação vinculadas às Universidades Federais, fato que indica o amplo espaço que ainda temos de avançar na Educação Básica da Rede Federal de Ensino. Sobre a elaboração da Proposta Curricular, o COLUN apresenta-se como uma das escolas pioneiras no sentido de possuir o documento ajustado à realidade atual, já que das oito instituições que ofertam a Dança apenas o COLUN possui a PC elaborada, publicada e atualizada frente ao seu contexto.

No COLUN as conquistas do componente Arte especialmente nos últimos três anos são nítidas, não só pela composição da Proposta Curricular, mas também pelo incremento da produção artística na escola, envolvendo docentes e discentes em eventos externos e internos.

Já sobre as demandas de progresso da Dança na escola ainda não alcançadas, faz-se necessário proceder com a implementação e avaliação mais dilatada da PC de Arte, refletindo sobre aspectos específicos, alguns deles inclusive já indicados pelos/as professores, a exemplo do desdobramento da oferta das Áreas artísticas nas séries escolares e do aprofundamento da discussão sobre a escolha do material didático.

Ponderando que em 2024 a Dança passou a ser ministrada pelo docente Thulio Guzman, em virtude do meu desligamento, percebe-se que novas frentes de atuação da área são ofertadas na escola, especialmente os Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão em formato extracurricular.

Isto posto, esta pesquisa apresenta limites de tempo e espaço, inscrevendo-se em um determinado recorte temporal. Então, é fundamental que a atuação da Dança e da Arte no COLUN seja analisada ao longo do tempo, dando-se continuidade à avaliação da implementação já prevista na PC e ampliando seus horizontes.

Nesse sentido, salienta-se a intenção de contribuição desta pesquisa para momentos futuros de análise sobre a Dança no COLUN, sendo possível também a colaboração desta tese para com outros contextos de atuação da Dança na Educação Básica, especialmente nas escolas da Rede Federal de Ensino.

REFERÊNCIAS

- ADURENS, Fernanda Delai Lucas; DELIBERATO, Debora; MAZINI, Eduardo José. Elaboração de um roteiro para entrevista semiestruturada: aspectos teóricos e práticos. *In*: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAIS, 5., 2019, Marília. **Anais [...]**. Marília: DefSen, 2019.
- ALLEMAND, Débora Souto. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 4 maio 2023a.
- ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no TikTok: Propostas no ensino remoto. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-30, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102412021e0112>.
- ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa; RORIZ, Marlaine Fernandes; COSTA, Daniel Santos. A inserção da dança no currículo dos Colégios de Aplicação: conquistas, possibilidades e desafios. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 16, p. 1-21, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/18083129152021e0026>.
- ALLEMAND, Débora Souto. **Dança como componente curricular na educação básica: um percurso no Colégio de Aplicação da UFRGS**. 2023. 224 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023b.
- ALVIM, Agda. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. Belém, 16 abr. 2024.
- AQUINO, Rita Ferreira de. Prefácio. *In*: FREITAS, Roberto; SILVA JÚNIOR, Ireno Gomes da. **Produção textual em dança escrita por piauienses**. Parnaíba, PI: Acadêmica, 2021. p. 8-10.
- AQUINO, Rita Ferreira de. Uma reflexão sobre a autonomia da Dança como área de conhecimento. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ABRACE, 2007. p. 1-5.
- ÁRABE, Patrícia. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. Belém, 7 maio 2024.
- ARAÚJO, Christiane. **A dança na disciplina de arte: transposição entre as linguagens artísticas**. Campo Grande, MS: Life, 2021.
- ARTE FORA DO MUSEU. **Laborarte**: Laboratório de Expressões Artísticas. São Luís, 2020. Disponível em: <https://arteforadomuseu.com.br/laborarte/>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- ASANTE, Molife Kente. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. A propósito de um debate sobre a Escola de Aplicação da FEUSP. In: AZANHA, José Mário Pires. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987. p. 165-170.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARRETO, Carina Ramos de Pinho. O lugar do corpo, tem lugar? In: BALDI, Neila Cristina; ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de; ZANELLA, Andrisa Kemel (org.). **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 4).

BASTOS, Maria Helena Franco de Araujo. Corpoestados: singularidades da cognição em dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 138-147, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.10.1590/2237-266037894>.

BENITES, Letícia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BERNARDES, Fabyana. **A história da Arte/Dança no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. Belém, 9 mar. 2023.

BERTÉ, Odailso Sinvaldo; MARTINS, Raimundo. Corpo e educação: desconstruindo imagens para reconstruir pedagogias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, p. 307-326, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1358/1250>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia AP. Escolas de aplicação: proposta de formação docente a ser conhecida – levantamento bibliográfico e atualização de dados. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

BONFIM, Larissa Verbisck Alcântara. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 27 abr. 2023.

BRAGA, Ludmila Portela Gondim; PORTELA, Carolina da Silva; GUILHON, Nelio Alves (org.). **Práticas docentes em linguagens: ensino de arte, educação física e tecnologia**. São Luís: Elã, 2023.

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. **A arte como tecnologia educacional**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 292/62, de 14 de novembro de 1962**. Fixa matérias de formação pedagógica. Brasília, DF: CFE, 1962.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htmimpressao.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968**. Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://tinyurl.com/2czfudtm>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://tinyurl.com/25xh87ph>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://tinyurl.com/3ujfrkbz>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015.** Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: <https://tinyurl.com/33znm7uy>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016.** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: <https://tinyurl.com/233xtuky>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Repensando as Escolas de Aplicação: Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993a. (Cadernos de Educação Básica. Série institucional, 5).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 189, Seção 1, p. 64, 30 set. 2013. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 64, 26 set. 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/2m8ysef6>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CALDAS, Paulo. CoreoGrafia. In: XAVIER, Jussara (org.). **Dança não é (só) coreografia: Seminários de Dança**. 10. ed. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2017. p. 22-40.

CAMARGO, Roberto Gill. **Função estética da luz**. Sorocaba, SP: TCM Comunicação, 2000.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Ensino, pesquisa, extensão: contribuições da pesquisa-ação. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 20, n. 1, p. 1-16, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.39972>.

CARDOSO, Fernanda Serpa *et al.* Interdisciplinaridade: fatos a considerar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, PR, v. 1, n. 1, p. 22-37, 2008. DOI: <http://doi.org/10.3895/S1982-873X2008000100002>.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. A reestruturação do Colégio Universitário da UFMA no processo de urbanização de São Luís (1960-1980). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-21, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469825241>.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. Da elitização à popularização: percurso histórico do Colégio Universitário da UFMA (1968-2006). **Resgate - Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 29, p. 1-36, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v29i1.8663585>.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. A cultura escolar democrática no Colégio Universitário da UFMA (1980-1995). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, p. 1-23, 2021c. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e160>.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. O Colégio Universitário da UFMA no contexto das reformas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 2, p. 51-72, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2-2020-03>.

CASTRO, Juliana Fernandez. Dança, corpo e paradigma emergente: conexões e aproximações. **O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná**, Curitiba, n. 6, p. 90-102, 2011. DOI: <https://doi.org/10.33871/21750769.2011.3.2.96>.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira. Dança como área de conhecimento: possibilidade de articulação entre arte e ciência. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 25-29, 2007. DOI: <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.594>.

CHAVES, Larissa Melo. **Dança como componente da educação escolar**: uma proposta curricular para a inserção da dança na Escola de Aplicação da UFPA. 2017. 137 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Dança) – Escola de Teatro e Dança, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CHAVES, Larissa Melo. **Sapateado na formação docente**: um diálogo entre jogo e interdisciplinaridade na Licenciatura em Dança da UFPA. 2021. 279 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

CHURCHLAND, Paul. **Matéria e consciência**: uma introdução contemporânea à filosofia da mente. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: música e educação. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

CORREIA, Eveline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 9, n. 17, p. 116-129, 2017.

COSTA, Daniel Santos. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 26 maio 2023.

COSTA, Iracy da. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida pelo Whatsapp, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, em 27 e 28 de maio de 2024.

CROCHET, Frederico. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. E-mail recebida por larissachaves@ufpa.br, em 29 de abril de 2024.

DUTRA, Marcone Antônio. **A história da Arte/Dança no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 11 fev. 2023.

EDITORA MODERNA. **Buriti mais arte**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2021.

ESTUDANTE A. **Questionário de dança para estudantes**. [Aplicação de questionário pelo Google Forms]. São Luís, 2023.

ESTUDANTE B. **Questionário de dança para estudantes**. [Aplicação de questionário pelo Google Forms]. São Luís, 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Práxis).

FERRARI, Solange dos Santos Utuari Ferrari; KATER, Carlos Elias; DIMARCH, Bruno Fischer. **Conectados arte, 5º ano**: componente curricular arte: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; FERRARI, Pascoal Fernando; KATER, Carlos Elias; DIMARCH, Bruno Fischer. **Por toda parte**: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2018a.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; FERRARI, Pascoal Fernando; KATER, Carlos Elias; DIMARCH, Bruno Fischer. **Por toda parte**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2018b.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; FERRARI, Pascoal Fernando; KATER, Carlos Elias; DIMARCH, Bruno Fischer. **Por toda parte**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2018c.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; FERRARI, Pascoal Fernando; KATER, Carlos Elias; DIMARCH, Bruno Fischer. **Por toda parte**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 2. ed. São Paulo: FTD, 2018d.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhe. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, São Paulo, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p. 1-13.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Roberto. **Componente curricular dança**: uma proposta para o ensino fundamental. Teresina: Edição do autor, 2020.

GUIMARÃES, Daniela. **Jogos de criação CORPOLUMEN**: um baralho para o estudo da improvisação em tempo real. 2017. Desenvolvido durante a edição 2017 do GDC - Grupo de Dança Contemporânea da Escola de Dança da UFBA. Este projeto contou com a participação de todos os envolvidos no GDC-2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Bumba-meu-boi**: som e movimento. Pesquisa e texto: Joaquim Antonio dos Santos Neto (música) e Tânia Cristina Costa Ribeiro (dança). Ilustrações de Maria Raimunda Fonseca Freitas. São Luís: PIHAN/MA, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. Texto e revisão de Natália Guerra Brayner. 3. ed. Brasília, DF: IPHAN, 2012.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Tambor de Crioula do Maranhão**: Plano de Salvaguarda. São Luís: IPHAN/MA, 2014.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia Helena; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KATZ, Helena. Corpar: Porque corpo também é verbo. *In*: BASTOS, Helena. **Coisas vivas: fluxos que informam**. ECA, USP, 2021. p. 19-30.

KATZ, Helena. Do que fala o corpo hoje? *In*: ALTEMEYER JUNIOR, Fernando; BOMBONATTO, Vera Ivanise (org.). **Teologia e comunicação: corpo, palavra e interfaces cibernéticas**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 15-27. (Coleção teologia na universidade).

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. *In*: GREINER, Christine. (org.). **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

KINPARA, Minoru Martins. **Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 1997. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**. New York: Basic Books, 1999.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiência. **Aloma: jornal de psicologia, educação e ciências do esporte Blanquerna**, Barcelona, n. 19, p. 87-112, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementariedade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani CA (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção práxis).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2005.

LIMA, Isabel Van Der Ley. O Colégio de Aplicação da UFRJ como unidade extensionista: a educação básica na universidade como espaço de formação e de produção de saberes entre professores. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 1-7, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.104517>.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Arte da composição**: teatro do movimento. Brasília, DF: LGE, 2008.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento**: um método para o intérprete criador. 2. ed. Brasília, DF: LGE, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 555-573, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 102-119.

LUSTOSA, Cesar Augusto. Milton Santos e o método de pesquisa em geografia. **Revista Eletrônica Tempo - Técnica - Território**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 58-70, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do currículo**, v. 5, n. 1, p. 176-183, 2012. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v5i1.14054>

MACEDO, Roberto Sidnei. Aprendizagem e Formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas. **Saberes**, Parapiranga, v. 1, n. 1, 2014a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2014b.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 7. ed. atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. A Etnografia Crítica como Aprendizagem e Criação de Saberes e a Etnopesquisa Implicada: Entretecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise; MACEDO, Társio Roberto. Redes e formação: argumentos e experiências multirreferenciais. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 110-133, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p110>.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exorodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1556-1569, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. Políticas de currículo, formação e fetiche: a propósito de princípios, simplificações e idolatrias. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1028-1042, 2021.

MAFRA, Patrícia Henriques. A resistência dos estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ ao projeto educacional da ditadura militar (1964-1968). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005.

MANTOVANI, Ana. **Cenografia**. Série Princípios. São Paulo, SP: Ática, 1989.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MARQUES, Alex Escale; BARBOSA, Maria do Carmo; MAGALHÃES, Camila Aguiar do Monte de; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Valor contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais: o caso do Núcleo de Educação da Infância (NEI) na UFRN. In: SIMPÓSIO DE EXCELENCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 8., 2011, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2011.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUES, Mayane Cristina Pereira; LIMA, Rafael de Abreu; EVANGELISTA, Levy Rosa; MARQUES, Alex Luís Gómez; CUTRIM, Thanmyris da Silva. Análise espacial da rede de atenção à pessoa idosa no distrito sanitário Itaqui-Bacanga. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2021.

MARQUES, Roberta Ramos. Dança em mediações educacionais: sintomas de uma área específica e autônoma de conhecimento. In: ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3., 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANDA, 2013.

MEIRELES JÚNIOR, Rubem. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. Belém, 7 mar. 2024.

MELO FILHO, Celso. **Jornadas: novos caminhos: Arte: 5º ano**. São Paulo: Saraiva, 2022a.

MELO FILHO, Celso. **Jornadas: novos caminhos: Arte: 6º ano**. São Paulo: Saraiva, 2022b.

MELO FILHO, Celso. **Jornadas: novos caminhos: Arte: 7º ano**. São Paulo: Saraiva, 2022c.

MELO FILHO, Celso. **Jornadas: novos caminhos: Arte: 8º ano**. São Paulo: Saraiva, 2022d.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLINA, William Fernandes; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Os Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro: contexto de criação e reverberações no ensino de Teatro. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p.1-26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/14145731023820200042>.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco; SILVA, Juremir (org.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurilio Andrade; VIVAS, Rodrigo; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Rumos da arte**: ensino fundamental: anos finais: 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2018a.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurilio Andrade; VIVAS, Rodrigo; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Rumos da arte**: ensino fundamental: anos finais: 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2018b.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurilio Andrade; VIVAS, Rodrigo; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Rumos da arte**: ensino fundamental: anos finais: 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2018c.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurilio Andrade; VIVAS, Rodrigo; PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Rumos da arte**: ensino fundamental: anos finais: 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2018d.

NAKAGAWA, Regiane Miranda de Oliveira. Espaço e interdisciplinaridade: o conceito de espaço na obra de Milton Santos e suas interfaces com a comunicação e a semiótica. **Intexto**, Porto Alegre, n. 37, p. 6-21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.19132/1807-8583201637.6-21>.

NARDI, Henrique Caetano. Editorial cidadania em processo. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 33, n. 1, p. 7-10, 2007.

NASCIMENTO, Marcelo de Maio. Dança e conhecimento: reflexões sobre o corpo vivido. **Motrivivência Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65366>.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo. **Dança como mediação educacional para a diversidade e ações afirmativas**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, Superintendência de Educação à Distância, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012.

OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. **Do palácio à periferia**: a trajetória do Colégio Universitário da UFMA (1980-2006). 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

PAIVA, Luciana Magalhães. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. Belém, 8 maio 2024.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. **Jovens de fanfarra: memórias e representações**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a Lei 13.278 e a BNCC. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2017.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores**. Rio Branco: EDUFAC, 2016.

PIMENTA, Verônica Teodora. **A Arte/Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. Belém, 21 mar. 2024.

PINTO, Amanda da Silva. Aprendizagem em movimento na rotina escolar. *In: SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; XAVIER, Jussara (org.). Tudo isto é dança*. Salvador, BA: ANDA, 2021. p. 139-151.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento: dos parâmetros curriculares nacionais – PCNs a sua implementação no sistema educacional do município Manaus**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PINTO, Amanda da Silva. Dança e aprendizagem: texturas e textos num processo criativo. **Extensão em Revista**, Manaus, n. 9, p. 97-109, 2022.

PINTO, Amanda da Silva. Dança na escola: andando parado? *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 5., 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: ANDA, 2018. p. 21-35.

PINTO, Amanda da Silva. Mover e aprender: experiências do movimento na rotina escolar. *In: ENCONTRO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 6., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANDA, 2019. p. 40-53.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2004.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 154-161, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima (org.). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Itajaí: Casa Aberta, 2017.

RANGEL, Beth. Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da arte, educação e cultura. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, 11., 2015, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ENECULT, 2015.

RANGEL, Beth. **A Arte como tecnologia educacional**. 2014. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de. Traduções de experiências artísticas educativas inacabadas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 5., 2018, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: ANDA, 2018. p. 988-999.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de; ROCHA, Lucas Valentim. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança** – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 666-678.

RENGEL, Lenira Peral *et al.* **Arte/dança como tecnologia educacional I**. Salvador: Escola de Dança; Superintendência de Educação Distância, 2018.

RENGEL, Lenira Peral. Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2009. DOI: <https://doi.org/10.33871/19805071.2009.4.1.1595>.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RENGEL, Lenira Peral. Ensino/aprendizagem em arte como emergência do procedimento metafórico do corpo. *In*: KATZ, Helena; GREINER, Christine (org.). **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015. (Leituras do corpo).

RENGEL, Lenira Peral *et al.* **Dança como tecnologia educacional II**. Salvador: Escola de Dança; Superintendência de Educação Distância, 2019.

RENGEL, Lenira Peral; SANTOS, Jadiel Ferreira. Pelo ensino de uma dança desobediente: reinventar o homo aestheticus em metáforas ativistas negras. *In*: ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 5., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANDA, 2017.

RENGEL, Lenira Peral; SCHAFFNER, Carmen Paternostro; OLIVEIRA, Eduardo. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016.

RIBEIRO, Mônica. Cognição e afetividade na experiência do movimento em dança: conhecimentos possíveis. *In*: KATZ, Helena; GREINER, Christine (org.). **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015. (Leituras do corpo).

RIVA, Sidney; MATOS, Talita Vanessa Fernandes de; ANTONIO, Clésio Acilino. Política Curricular Nacional BNCC: uma breve análise sobre o impacto na função social da educação escolar. *In*: ANPED SUL, 14., 2022, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: UNIOESTE, 2022.

ROCHA, Eliza de Oliveira. **A história da Arte/Dança no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 13 fev. 2023.

ROCHA, Eliza de Oliveira. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida pelo Whatsapp, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, em 21 de junho de 2024.

RONDINEL, Ricardo. **Entrevista cedida à seção sindical dos docentes da Universidade Federal de Santa Maria**. [Entrevista cedida a] Fritz R. Nunes. SEDUFSM, 15 mar. 2022. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/7119-professor-explica-desestruturacao-da-carreira-de-docentes-das-ife>. Acesso em: 7 mar. 2023.

RORIZ, Marlaina Fernandes. **A Arte/Dança no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 13 maio 2023.

SÁ, Silvana. Quem somos, quantos somos e o que queremos. **Jornal da ADUFRJ**, Rio de Janeiro, n. 1264, p. 4-5, 6 mar. 2023. Disponível em: <https://www.adufrj.org.br/images/Aa-STANDARD-1264.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SALES, Roberto Lima. Saberes sensíveis em movimentos dançantes: a formação do eu-corpo na interação escola-comunidade. In: VIEIRA, Marcilio de Souza; RENGEL, Lenira Peral; MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira; PINTO, Amanda da Silva (org.). **Dança em múltiplos contextos educacionais**. Salvador: ANDA, 2020. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 3).

SANTOMAURO, Beatriz; SCACHETTI, Ana Ligia; SCAPATICIO, Márcia. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Nova Escola**, São Paulo, 1 mar. 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/5ccdvm7a>. Acesso em: 6 maio 2015.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; SILVA, Fábio Luiz da; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Revendo a história do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 4, n. 1, p. 47-56, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2015v4n1p47-56>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez: 2008.

SANTOS, Jorge Milton Ewerton. **A história da Arte/Dança no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 13 fev. 2023.

SANTOS, Jorge Milton Ewerton. **O teatro no espaço escolar**: narrativas auto etnográficas sobre o processo de ensino e aprendizagem no Colégio Universitário. 2014. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, 2014.

SANTOS, Micael Carvalho dos. **A história da Arte/Dança no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 16 fev. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: EdUSP, 2004. (Coleção Milton Santos).

SÃO LUIS (MA). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º Ciclo: Ensino Fundamental**. São Luís: SEMEC, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Edna Christine. Dança como área de conhecimento na educação básica. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30. Acesso em: 6 maio 2015.

SILVA, Rosiane Machado da. O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013 na história da educação. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014.

SOARES, Leonardo. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida pelo Whatsapp, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, em 1 de dezembro de 2023.

SOUSA, Beatriz de Jesus. **A história da Arte/Dança no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão**. [Entrevista cedida a] Larissa Melo Chaves. São Luís, 10 fev. 2023.

SOUSA, Beatriz de Jesus; ROCHA, Eliza de Oliveira; SANTOS, Jorge Milton Ewerton; CHAVES, Larissa Melo; DUTRA, Marcone Antonio; SANTOS, Micael Carvalho dos. O corpo nas linguagens artísticas: abordagens e protagonismos na educação escolar. In: BRAGA, Ludmila Portela Gondim; PORTELA, Carolina da Silva; GUILHON, Nelio Alves (org.). **Práticas docentes em linguagens: ensino de arte, educação física e tecnologia**. São Luís: Elã, 2023. p. 93-112.

SOUZA, Klédson Tiago Alves de; SOUZA, José Francisco das Chagas. Corpo-próprio: de corpo-objeto à corpo-sujeito em Merleau Ponty. **Problemata Revista Internacional de Filosofia**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 48-56, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7443/problemata.v8i2.32509>.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

UMANN, Jair Felipe Bonatto. **Em direção a...: um estudo sobre os estados ampliados de consciência e produção de conhecimento em dança**. 2020. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Político Pedagógico CP UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG**: referenciais curriculares. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Ata da reunião realizada no dia 16 de maio de 2022**. São Luís: Colégio Universitário, 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Curso de Artes Visuais**: apresentação. São Luís: UFMA, 2022b. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_br&id=85794. Acesso em: 1 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Projeto Político Pedagógico**. Coordenação: Alessandra Belfort Barros *et al.* São Luís: Colégio Universitário, 2023a. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/zGdLgc9wSkSUWWE.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Proposta curricular**: ensino fundamental. São Luís: UFMA, 2023b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Proposta Política-Pedagógica**. São Luís: UFMA, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Colégio Universitário. **Resolução nº 284-CONSUN, de 12 de setembro de 2017**. São Luís: UFMA, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Escola de Teatro e Dança da UFPA**. Belém: ETDUFPA, 2024. Disponível em: <https://ufpa.br/orgaos/escola-de-teatro-e-danca-da-ufpa/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação da UFRGS. **Plano Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/plano-politico-pedagogico/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

XAVIER, Luana Lopes. Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. *In*: CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. p. 134-139. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/306/o/ANAISVCONGVer220813.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

YOUNG, Michael, F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-810, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>.

APÊNDICE A – Questionário de dança para estudantes

Olá, querido/a estudante!

O material que você tem em mãos é um questionário sobre as aulas de dança no COLUN. Este ano a escola está reformulando sua proposta curricular e analisando a melhor maneira de inserir a dança no componente Arte, juntamente com as linguagens Artes Visuais, Música e Teatro. O preenchimento deste questionário contribuirá para que possamos escolher o melhor caminho para o desenvolvimento da dança na escola.

Então, sua contribuição é de suma importância, haja vista que suas respostas influenciarão no modo como outros alunos estudarão a dança no COLUN ao longo dos próximos anos. Sua turma foi escolhida para responder às perguntas porque já passou pelas aulas de dança, portanto está capacitada para argumentar sobre o assunto de forma mais eficaz.

Além disso, este formulário também contribuirá com o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado em Dança da professora Larissa Chaves, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa da professora analisa como elaborar o currículo de dança do COLUN, desejando organizar um caminho interessante, criativo e potente para o estudo da dança em nossa escola.

Estamos coletando suas respostas através de questionário porque este é o meio mais eficaz de obtermos as respostas de todos vocês a partir de perguntas idênticas. Suas respostas não serão divulgadas para ninguém além da professora e do COLUN, sendo utilizadas apenas para fins educacionais.

Esse formulário conta com 26 perguntas, divididas entre perguntas dicotômicas, de múltipla escolha e dissertativas. As perguntas devem ser preenchidas na ordem em que são apresentadas. Contamos com sua colaboração na leitura atenta e no preenchimento cuidadoso deste material. Para nós, sua resposta é única, por isso queremos conhecê-la.

Com carinho, prof. Larissa Chaves

1. Para você o que é dança?

2. Sua compreensão sobre o que é dança foi alterada pela vivência das aulas de dança no COLUN?

☐ SIM

☐ NÃO

3. Se você respondeu “SIM” na questão anterior, descreva qual mudança ocorreu no seu entendimento sobre o que é dança a partir das aulas

4. Nas aulas de dança realizamos movimentos com o corpo. Você acredita que o seu entendimento sobre seu corpo influencia no modo como você participa das aulas de dança?

☐ SIM

☐ NÃO

5. Se você respondeu “NÃO” na questão anterior, explique por que você acredita que não influencia

6. Se você respondeu “SIM” na questão 4, explique qual ou quais aspecto(s) em você mais influencia(m) na sua participação nas aulas. O aspecto pode ser físico, biológico, emocional, social, econômico, de gênero, de raça, ou seja, de qualquer natureza.

7. Você considera que há alguma adversidade que dificulta sua participação nas aulas de dança? Marque todas as opções com as quais você se identifica

☐ Não há nenhuma adversidade que dificulte minha participação nas aulas

☐ Sim, tenho vergonha ou me sinto tímido

☐ Sim, costumo pensar que não conseguirei executar as propostas da aula

☐ Sim, minhas crenças religiosas impedem minha participação em alguns momentos

☐ Sim, não tenho afinidade com a dança

☐ Sim, não tenho simpatia pela professora ou pelo modo como as aulas acontecem

☐ Outro. Especifique: _____

8. Após vivenciar quase um ano de aulas de dança no COLUN, qual a sua avaliação sobre essa disciplina?

9. A prática da dança no COLUN atendeu às suas expectativas?

☐ Sim, foi exatamente do jeito que eu pensei

☐ Não, não foi como pensei, mas superou minhas expectativas

☐ Não, não foi como pensei e ficou abaixo das minhas expectativas

10. Se você respondeu, na pergunta anterior, que as aulas ficaram abaixo de suas expectativas explique qual seria o motivo, na sua opinião, para isso ter acontecido

11. Você acredita que existe algum conteúdo que precisa ser estudado nas aulas de dança e que ainda não foi abordado ou que precisa ser mais destacado?

☐ Não, não existe nenhum outro conteúdo que eu considero importante de ser estudado

☐ Sim, acredito que existem conteúdos que não foram estudados, mas precisam ser

☐ Sim, acredito que existem conteúdos que foram estudados, mas precisam ser mais aprofundados.

12. Na questão anterior, se você respondeu alguma das opções que começam com “SIM”, especifique qual seria esse ou esses conteúdos

13. Você considera que existe algum conteúdo que deva ser retirado das aulas?

☐ Sim. Especifique: _____

☐ Não

14. Você acredita que a dança é uma matéria importante para ser estudada na escola? Após marcar a opção que julgar mais adequada, explique sua resposta abaixo.

☐ Sim

☐ Não

15. Existe algum(uns) conteúdo estudado na dança que você não o estuda em outras matérias?

☐ Sim. Especifique: _____

☐ Não

16. Você considera que as aulas de dança podem contribuir com algum aspecto da sua vida? Marque todas as opções que julgar correta

- ☐ Não, a dança não contribui com nenhum aspecto da minha vida
- ☐ Sim, a dança contribui com meu entendimento dos conteúdos das outras matérias
- ☐ Sim, a dança melhora a minha relação com minha família e amigos
- ☐ Sim, a dança me possibilita conhecer melhor o meu corpo e a me aceitar como sou
- ☐ Sim, a dança me ajuda a enfrentar minha timidez
- ☐ Sim, a dança me dá a oportunidade de desenvolver outras formas de perceber o mundo
- ☐ Sim, a dança contribui da seguinte forma: _____

17. Você observa aproximações entre as aulas de dança e as aulas das outras linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro e Música) que você já estudou no COLUN?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Você gostaria que nas aulas da dança ocorressem momentos de maior aproximação com outra linguagem artística (Artes Visuais, Teatro ou Música)? Você acredita que essa aproximação é importante?

- ☐ Sim, gostaria que houvesse essa aproximação e considero ela importante
- ☐ Sim, gostaria que houvesse essa aproximação, mas não considero ela importante
- ☐ Não, não gostaria que houvesse essa aproximação, mas considero ela importante
- ☐ Não, não gostaria que houvesse essa aproximação e não considero ela importante

19. Como você imagina que a aproximação entre as linguagens artísticas poderia ocorrer de forma mais eficaz?

- ☐ Os professores de linguagens artísticas diferentes poderiam dar aulas juntos
- ☐ Poderíamos fazer apresentações artísticas que relacionassem as linguagens
- ☐ Na aula de dança, a professora poderia mencionar algum conteúdo de outra linguagem que se aproximasse de algum estudo da dança
- ☐ Outro. Especifique: _____

20. Você já experimentou alguma dança da cultura brasileira? Pode ter sido no COLUN ou em outra escola, ou no seu bairro, ou na sua igreja, ou na sua família, ou seja, em qualquer contexto da sua vida

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Se você respondeu “SIM” na pergunta anterior, essa vivência ocorreu na escola? Pode ser no COLUN ou em outra instituição

- ☐ Sim, foi na escola
- ☐ Não, não foi na escola

22. Você percebe alguma aproximação entre as aulas de dança no COLUN e a cultura brasileira?

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. Você gostaria de vivenciar mais as danças da cultura brasileira no COLUN? E além disso, você considera importante a presença dessas danças em nossa escola?

- ☐ Sim, gostaria de vivenciar essas danças no COLUN e considero importante a presença delas em nossa escola

☐ Sim, gostaria de vivenciar essas danças no COLUN, mas não considero importante a presença delas em nossa escola

☐ Não, não gostaria de vivenciar essas danças no COLUN, mas considero importante a presença delas em nossa escola

☐ Não, não gostaria de vivenciar essas danças no COLUN e não considero importante a presença delas em nossa escola

24. Você considera importante que a dança seja desenvolvida no COLUN também como Projeto de Extensão ou de Pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

25. Se você respondeu “SIM” na questão anterior, descreva de que forma você imagina ser interessante o estudo da dança como Projeto no COLUN.

26. Existe algum comentário ou sugestão que você queira fazer sobre as aulas de dança no COLUN que você não disse nas respostas anteriores? Se a resposta for SIM, especifique abaixo

☐ Sim

☐ Não

Insira os dados solicitados

Nome completo: _____

Idade: _____

Turma: _____

Data: _____

Obrigada por sua colaboração!

Suas respostas são de grande importância para o COLUN, para as aulas de dança e para a professora Larissa Chaves!

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para docentes

Eu, _____, CPF nº _____ e RG nº _____ concordo em participar como entrevistado/a da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Mestra Larissa Chaves no curso de Doutorado em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que visa analisar a contribuição da Dança para a Proposta Curricular de Arte do Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Minha participação será voluntária, não havendo nenhum tipo de remuneração. Estou ciente de que meu consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem necessitar de explicações. Por todo o exposto, ratifico minha concordância em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)