



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – DOUTORADO

Laryssa Mota Guimarães Jacyntho

**A Dança nas Escolas-Parque de Brasília/DF:**  
Passos e (Des)compassos de uma História em Movimento

**Brasília/DF**  
**2024**

Laryssa Mota Guimarães Jacyntho

**A Dança nas Escolas-Parque de Brasília/DF:**  
Passos e (Des)compassos de uma História em Movimento

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília (UnB) para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers

**Brasília/DF**  
**2024**

Página reservada para a ficha catalográfica

Laryssa Mota Guimarães Jacyntho

**A Dança nas Escolas-Parque de Brasília/DF:**  
Passos e (Des)compassos de uma História em Movimento

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília (UnB) para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Defendida e aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Banca examinadora formada pelos professores

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers (Presidente)  
Universidade de Brasília

---

Titulação Nome  
Instituição

---

Titulação Nome  
Instituição

---

Titulação Nome  
Instituição

## RESUMO

A dança alcançou uma importante representatividade na conjuntura educacional de Brasília no período inicial da cidade, nas décadas de 1960 e 1970. Com o intuito de compreender esse desdobrar nos dias de hoje, o trabalho teve como objetivo analisar como esta dança, traçada na proposta de ensino pioneira para Nova Capital, está concebida na realidade atual das escolas-parque de Brasília/DF. O presente trabalho se caracteriza por uma investigação com enfoque interpretativo sobre a realidade da dança nas escolas-parque de Brasília/DF, caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa. Antes de focar especificamente na dança das escolas-parque de Brasília/DF, entendemos ser necessário ampliar nossos conhecimentos sobre a dança nas escolas em âmbito nacional. Nesse sentido, realizamos uma revisão sistemática sobre as pesquisas que envolviam a dança na escola, entre teses e dissertações, publicadas no período de 2015 a 2020. Os resultados apontaram que há uma abordagem polivalente sobre aspectos que são considerados essenciais pelos professores, demonstrando que os currículos, em si, têm pouca influência sobre as práticas pedagógicas de dança. Apresentamos, então, uma síntese com as leis gerais que regem a dança em currículos nacional e no de Brasília/DF. Atualmente em Brasília/DF, existem 8 escolas-parque, 5 concentram-se na Região Administrativa do Plano Piloto e 3 nas Regiões Administrativas de Ceilândia, Brazlândia e Núcleo Bandeirante. A partir da entrada em campo em visita à estas escolas, constatamos que não está definido de forma padronizada o modo de oferta da dança das escolas-parque. As escolas-parque têm realizado suas atividades de dança conforme a organização dos currículos internos de cada instituição, ou seja, conforme seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's). Dentre as escolas-parque que desenvolvem a dança, foram definidas três escolas para a investigação sobre as práticas pedagógicas a partir da voz de professores: a Escola Parque 307/308 Sul, da Escola Parque 313/314 Sul e da Escola Parque Anísio Teixeira da Ceilândia. Realizamos entrevistas com 7 professores que atuavam com a dança nessas escolas, professores da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF). Constatamos que boa parte da responsabilidade do ensino da dança em escolas públicas ainda fica a cargo de professores que assumem as disciplinas de arte e educação física. Sendo que professores licenciados em dança, atuando exclusivamente com essa disciplina, sem a obrigação de abordar as outras linguagens artísticas, ainda são minoria na realidade da rede pública de ensino do DF, e também, nas escolas-parque. Apreendemos que é necessário que haja uma compreensão do valor educacional da dança em meio a própria cultura escolar (equipe de professores, gestores, estudantes, colaboradores, pais/ responsáveis e comunidade escolar), e que se amplie a realização de concursos para essa área, bem como a oferta da dança enquanto disciplina regular nas escolas. Concluímos que as escolas que têm a dança em seus PPP's enquanto projeto/oficina/disciplina estão transformando significativamente a vida de seus educandos e ampliado a concepção sobre a importância da dança perante toda a cultura escolar. Como produto constituído em meio às empreitadas desta pesquisa, realizamos a: "1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira", e transformamos este trabalho em um projeto regular com previsão de realização anual para promoção de intercâmbios artísticos e consolidação da dança entre as escolas-parque.

**Palavras-chave:** dança na escola; currículo; prática pedagógica; escolas-parque.

## ABSTRACT

Dance achieved an important representation in the educational context of Brasília in the early period of the city, in the 1960s and 1970s. In order to understand this unfolding today, the work aimed to analyze how this dance, traced in the pioneering teaching proposal for Nova Capital, is conceived in the current reality of the schools-park of Brasília/DF. This work is characterized by an investigation with interpretative focus on the reality of dance in schools-park of Brasília/ DF, it is characterized as a qualitative research. Before focusing specifically on dance in the park schools of Brasília/DF, we believe it is necessary to broaden our knowledge about dance in schools at a national level. In this sense, we conducted a systematic review of the research that involved dance at school, between theses and dissertations, published in the period from 2015 to 2020. The results showed that there is a multipurpose approach on aspects that are considered essential by teachers, demonstrating that the curriculum, itself, has little influence on the pedagogical practices of dance. We then present a synthesis with the general laws governing dance in national and Brasília/DF curricula. Currently in Brasília/DF, there are 8 park schools, 5 concentrated in the Administrative Region of the Pilot Plan and 3 in the Administrative Regions of Ceilândia, Brazlândia and Núcleo Bandeirante. Upon entering the field visiting these schools, we find that it is not defined in a standardized way the mode of dance offer of the park-schools. The park schools have carried out their dance activities according to the organization of the internal curricula of each institution, that is, according to their Pedagogical Political Projects (PPP's). Among the park-schools that develop dance, three schools were defined for research on pedagogical practices from the voice of teachers: Park School 307/308 South, School Park 313/314 South and the School Parque Anísio Teixeira of Ceilândia. We conducted interviews with 7 teachers who worked with dance in these schools, teachers of the State Education Department of the Federal District (SEEDF). We found that much of the responsibility for dance teaching in public schools is still in charge of teachers who take on the art and physical education disciplines. Being teachers with a degree in dance, acting exclusively with this discipline, without the obligation to approach the other artistic languages, still a minority in the public education system of Federal District, and also in schools-park. We understand that it is necessary to have an understanding of the educational value of dance in the middle of the school culture (team of teachers, managers, students, collaborators, parents/ guardians and school community), and that the holding of competitions for this area is expanded, as well as the offer of dance as a regular discipline in schools. We conclude that the schools that have dance in their PPP's as project/workshop/discipline are significantly transforming the lives of their students and expanded the conception on the importance of dance before the whole school culture. As a product constituted in the middle of the contracts of this research, we carried out: "1st Dance Show between the Schools-Park of Brasília/DF: Tribute to the Ideals of Anísio Teixeira", and we have transformed this work into a regular project with an annual event to promote artistic exchanges and the consolidation of dance between park schools.

**Keywords:** dance in school; curriculum; pedagogical practice; Park-School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Currículo em níveis de desenvolvimento	29
Figura 2 - Encarte 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque	205
Figura 3 - Anísio Teixeira discursa na inauguração da UnB	206
Figura 4 - Escola Parque 308 Sul, em Brasília, durante construção, em 1960	207
Figura 5 - Apresentação artística da Escola Parque 308 Sul	208
Figura 6 - Tom Jobim e Vinícius de Moraes no Catetinho em Brasília	209
Figura 7 - Imagem da abertura do vídeo 4 sobre a EP 308 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	211
Figura 8 - Imagem da abertura do vídeo 5 sobre a EP 313/314 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	212
Figura 9 - Imagem da abertura do vídeo 6 sobre a EP 303/304 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	214
Figura 10 - Imagem da abertura do vídeo 7 sobre a EP 210/211 Norte apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	215
Figura 11 - Imagem da abertura do vídeo 8 sobre a EP 210/211 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	218
Figura 12 - Imagem da abertura do vídeo 9 sobre a EPAT - Ceilândia apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	220
Figura 13 - Imagem da abertura do vídeo 11 sobre a EPNBraz apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	222
Figura 14 - Imagem da abertura do vídeo 12 sobre a EPNE do Núcleo Bandeirante apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília	225

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro relativo às atividades de dança do ano letivo de 2022.	34
Quadro 2 - Professores entrevistados e escolas de origem	36
Quadro 3 - Quadro de produções acadêmicas entre teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses da Capes, que têm como central a dança, currículo e práticas pedagógicas entre 2015 e 2020	41
Quadro 4 - Quantitativo de produções acadêmicas de acordo com as categorias identificadas	51
Quadro 5 - Eixos integradores – cuidar e educar/brincar e interagir campo de experiência – corpo, gesto e movimentos – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 1º ciclo	73
Quadro 6 - Língua Portuguesa em contextos de cultura digital	75
Quadro 7 - Linguagens e suas tecnologias em contextos e práticas sociais	75
Quadro 8 - Linguagens e suas tecnologias em contextos de identidade e protagonismo juvenil	75
Quadro 9 - Andamento dos projetos de dança das escolas-parque no ano letivo de 2022	80
Quadro 10 - Quadro de decupagem das apresentações da EPNE do Núcleo Bandeirante	227

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
BA	Bahia
BCG	Biblioteca Central do Gragoatá
BESEF	Biblioteca da Escola Superior de Educação Física
BFAM	Balé Folclórico da Amazônia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BU	Biblioteca Universitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEART	Biblioteca Setorial do Departamento de Artes
DEPHA	Diretoria de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
DICEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
ES	Espírito Santo
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FaE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GO	Goiás
IB/RC	Instituto de Biociências de Rios Claros
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PA	Pará
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico

RAS	Regiões Administrativas
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEC	Secretaria de Estado de Educação
SEEDF	Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal
SEF	Secretaria de Estado de Fazenda
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
MA	Maranhão
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul
PE	Pernambuco
PR	Paraná
Profartes	Programa de Mestrado Profissional ( <i>Strictu sensu</i> ) em Artes
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SP	São Paulo
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina.
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNIRIO Universidade do Rio de Janeiro

UNITAU Universidade de Taubaté

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>SEGUINDO O BAILE: COMO ANDA A DANÇA NAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA/DF?</b>	<b>14</b>
1.1	"DANÇANDO COM AS TEORIAS": Revisão de literatura	21
<b>2</b>	<b>“É DOIS PRA LÁ E DOIS PRA CÁ” – TRAJETOS METODOLÓGICOS</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>“MARCA O TEXTO, MARCA O PASSO, MARCA A DANÇA”: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A DANÇA EM ESCOLAS BRASILEIRAS: CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>“TIA, VAMOS TER AULA DE DANÇA?”: A DANÇA ENTRE OS PRINCIPAIS CURRÍCULOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E DE BRASÍLIA/DF</b>	<b>68</b>
4.1	Dança e seu espaço entre as orientações curriculares nacionais (LDB, DCNs, PCNs, BNCC)	68
4.2	Contexto do ensino da dança no ‘Currículo em Movimento’ da SEEDF	70
<b>5</b>	<b>“PASSOS E (DES)COMPASSOS DE UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO”: CONHECENDO A REALIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA/DF</b>	<b>76</b>
5.1	“E Como Está Essa História?”: Atual cenário da dança entre as práticas pedagógicas das escolas-parque de Brasília/DF	79
5.2	“Antes de Dançar, Vamos Sentar e Conversar”: Diálogos entre professores e teóricos entusiastas da dança na escola	88
5.2.1	<i>“Quem vai dar aula pra gente?”: Formação de professores de dança, carreira no magistério e reflexões sobre o currículo</i>	89
5.2.2	<i>“Mas que dança é essa?”: Práticas pedagógicas e concepções sobre a dança na escola-parque</i>	102
5.2.3	<i>“Nos Preparando Para Dançar”: Plano de ensino e metodologia dos professores</i>	111
5.2.4	<i>“Crianças Criando Danças”: Compreendendo os educandos nessa realidade</i>	117
5.2.5	<i>“Professor(a), vem dançar com a gente?”: A dança na formação da vida das crianças e o professor nesse processo</i>	127
5.2.6	<i>“Dançando da Escola para a Vida!”: Principais contribuições que as oficinas de dança podem oferecer na educação das crianças e adolescentes na visão dos professores entrevistados</i>	139
	<b>“ESCOLAS PARQUES E CRIANÇAS DANÇANTES”: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>143</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE A – MEMÓRIAS DA DANÇA NA ESCOLA-PARQUE DE BRASÍLIA (1960-1974)</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE B – TRABALHOS ENCONTRADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES, EM ORDEM DE BUSCA, COM OS LINKS DA PLATAFORMA SUCUPIRA PARA ACESSO DOS TRABALHOS NA ÍNTEGRA</b>	<b>184</b>

<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE E - 1ª MOSTRA DE DANÇA ENTRE AS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA/DF</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA MOSTRA</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA AMANDA DE AZEVEDO BETIM ROSA (22/12/2022)</b>	<b>242</b>
<b>ANEXO C - ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA LUIZA SALLES NOGUEIRA SILVA (22/12/2022)</b>	<b>249</b>
<b>ANEXO D - ENTREVISTA COM O PROFESSOR HYURATHAN SOARES ALMEIDA DE MACHADO (22/12/2022)</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO E - ENTREVISTA COM A PROFESSORA/COORDENADORA DE DANÇA INAYÁ (17/03/2023)</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO F - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS MARIANA DE ANDRADE VASCONCELOS E PATRÍCIA FERNANDES DE OLIVEIRA (23/03/2023)</b>	<b>274</b>
<b>ANEXO G - ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARINALVA CAVALCANTE DAMASCENO (29/03/2023)</b>	<b>280</b>

## 1 SEGUINDO O BAILE: COMO ANDA A DANÇA NAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA/DF?

Em meio aos pressupostos filosóficos educacionais de Anísio Teixeira em que fomentava uma escola que proporcionasse aos alunos uma experiência que alcançasse diversos âmbitos de suas vidas: cultural, social, artístico, esportivo, técnico para o desenvolvimento profissional e atividades rotineiras, foi criada a “escola-parque<sup>1</sup>” (Teixeira, 1961). Esse educador planejava instituir, assim, “um sistema contínuo integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades” (Teixeira, 1963, p. 11). Desta forma, segundo Rocha (2011), a primeira escola-parque, a Escola Parque da 307/308 Sul, representou um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais, como a dança, fazendo parte da educação de crianças e jovens residentes no Plano Piloto, no período de 1960 a 1974. Anísio Teixeira ter incluído a dança no currículo da educação básica original de Brasília, representou um grande avanço para a dança enquanto área de conhecimento.

Início este trabalho com questões da dança no meio escolar, mas demarcando e justificando a educação física enquanto meu lugar de fala. Foi a partir da educação física que, quando ingressei na faculdade (2005), pude encontrar espaço para desenvolver um trabalho que abordasse a dança na escola, pois, na época, em Brasília, ainda não havia um curso superior de licenciatura em dança. E a dança já fazia parte da minha vida desde a época escolar, quando, no final da década de 90, pude realizar aulas e apresentações de dança na própria Escola-Parque 308 Sul de Brasília. E segui dançando na escola em todas as oportunidades que surgiam, em aulas, recreios, apresentações, até o final do ensino médio. No ensino médio fiz parte de uma companhia de dança formada por educandos da escola pública, o Centro de Ensino Médio Elefante Branco. A companhia chamava-se: Cia de Dança CIEF (Centro Interescolar de Educação Física), e era liderada pelo professor Paulo de Paula, professor de educação física da SEEDF, e os ensaios aconteciam no próprio CIEF, localizado na 907 Sul. Dançávamos vários estilos musicais e recebíamos figurinos e apoio da SEEDF para nos apresentar por toda a cidade e, inclusive, a companhia foi levada para dançar em

---

<sup>1</sup>“Escolas-parque’ – destinadas a completar a tarefa das ‘escolas-classe’, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída” (Teixeira, 1961, p.195). “escola-parque”, essa forma de escrita com hífen e letra minúscula é a forma que Anísio Teixeira se refere a este modelo de escola criada por ele (Teixeira, 1961). Sendo assim, ao longo do trabalho ao nos referirmos a “escola-parque” enquanto um modelo de escola, utilizaremos hífen e letra minúscula, com o objetivo de ressaltar a identidade da escrita do filósofo. Atualmente, nos documentos oficiais as escolas-parque são referenciadas com letra maiúscula e sem hífen. Então ao nos referir a cada escola especificamente, adotaremos essa escrita. Exemplo: Escola Parque 307/308 Sul.

idades fora de Brasília. Experiências assim fizeram parte da minha jornada enquanto educanda fruto da educação pública de Brasília.

Atrevo-me a dizer que foram os próprios ideais de Anísio Teixeira, impregnados nas escolas-parque e em toda a estrutura educacional de Brasília, que motivaram os trajetos até a realização desta pesquisa. Nessa jornada, concluí o curso em licenciatura plena em educação física em 2010 na Universidade de Brasília. Logo, em 2011, fui aprovada em um concurso para professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pude exercer na escola um trabalho com a educação física que não se limitou a atividades com bola. Muito pelo contrário, as aulas que ministrei priorizavam as atividades rítmicas, expressivas, lúdicas, criativas; principalmente atividades que privilegiavam movimentações com o corpo em si, evitando o uso de materiais.

Justamente por compreender a potencialidade de um corpo e como ele é pouco explorado, encontrava nas aulas que ministrava uma oportunidade de ampliar não só o repertório motor daquelas crianças e adolescentes, mas de buscar proporcionar um espaço para o desenvolvimento de um corpo criativo, reflexivo, crítico e dinâmico. Aulas que me desafiavam, e ainda mais aos educandos, pois em todo início de trabalho com as turmas, percebia que as propostas lhes causavam estranhamento e até certa rejeição, mas depois, eles não apenas participavam de bom grado, como alguns ficavam ansiosos para as próximas aulas. Os educandos tinham prazer em reconhecer quanto seus corpos eram capazes. Naqueles momentos eu compreendia que, por mais difícil que fosse ser professora em meio à realidade da educação pública do Brasil, era aquele meu lugar e minha melhor escolha.

Como dito, em 2011 iniciei meu trabalho como professora da SEEDF, porém em contratação temporária. Atuei por 4 anos seguidos em escolas públicas diferentes, com estudantes do ensino fundamental ao ensino médio. Pausei após ingressar no mestrado para me dedicar com excelência, e pouco antes de concluir o mestrado engravidei, defendi a dissertação grávida e após esse período realizei um outro trabalho atrelado à dança na iniciativa privada. Em 2018 retornei, realizando meu primeiro trabalho em uma escola-parque, na Escola Parque da 303/304 Norte. Depois, por um período (2019-2021), trabalhei em universidades privadas e também enquanto professora substituta na Universidade de Brasília, em ambas as experiências lecionando para o curso de graduação em Educação Física, com as disciplinas de dança, ginástica geral, ginástica artística e rítmica, metodologia dos jogos e metodologia do atletismo.

Então, em março de 2022, retornei novamente à SEEDF, retomando o trabalho de professora temporária. Neste momento, tive a oportunidade de assumir uma vaga como professora de dança na mais recente escola-parque de Brasília/DF, a Escola Parque da Natureza e Esporte (EPNE) do Núcleo Bandeirante, inaugurada justamente em 2022. Desde então, sigo atuando em escolas-parque, em 2023 trabalhei na mais antiga escola-parque de Brasília, a EP 308 Sul, e este ano (2024) retornei para a EPNE, do Núcleo Bandeirante.

Em minha dissertação, “Uma história da dança em escolas de Brasília: Memórias da Escola-Parque do período de 1960 a 1974”, concluída em 2016, houve o desejo de compreender de forma mais específica a dança na escola nesse cenário da educação pública de Brasília. Nessa pesquisa inicial, constatamos que além do planejamento educacional de Brasília ser um modelo educacional diferenciado no que se refere a dimensões como autonomia, criticidade e expressividade dos estudantes, as escolas-parque privilegiaram ainda mais o espaço de construção artística das crianças, sendo a dança um de seus principais conteúdos, presente desde o início da educação de Brasília até os dias de hoje. Comprovamos, a partir de documentos, fotos e relatos de ex-alunas, que a dança conquistou logo cedo um espaço significativo na educação pública de Brasília.

Por outro lado, sabemos também que o próprio modelo de escola-parque planejado à época logo tomou diferentes formatos, ajustando-se à demanda política e social. Brasília cresceu geograficamente e na mesma e/ou em maior proporção houve aumento no número de habitantes. A Escola-Parque, que no primeiro momento visava atender os alunos residentes nas Unidades de Vizinhança<sup>2</sup> diariamente, no horário contraturno da escola-classe<sup>3</sup>, precisou reduzir a carga horária de atividades e permanência das crianças na escola, assim como ultrapassar os limites geográficos planejados por Anísio Teixeira. O projeto das escolas-parque abrangia não só mais as crianças moradoras dos prédios que compunham as Unidades de Vizinhança, do Plano Piloto, mas também as crianças oriundas de outras regiões administrativas do Distrito Federal. Outro fato que provocava mudanças constantes no funcionamento das Escolas-Parque está relacionado às mudanças políticas da época.

---

<sup>2</sup> O conceito de Unidade de Vizinhança – UV, inicialmente proposto por Clarence Perry na década de 1920, visava promover a sociabilidade a partir das relações de vizinhança em que as pessoas viveriam os seus cotidianos residenciais sem precisar se deslocar em grande escala. Cada composto de superquadras formaria a Unidade de Vizinhança. Essa rede estaria estruturada da seguinte forma: de quatro em quatro quadras, a UV teria um centro religioso, uma agência de correio e telefonia, bancos, posto de saúde, serviço de segurança pública com polícia militar e civil, uma biblioteca setorial, um clube social, uma academia de ginástica e dança, um cinema e um espaço cultural (Vasconcelos, 2013, p. 7), e também as escolas.

<sup>3</sup> As escolas-classe são escolas destinadas a atender crianças do ensino regular que cursam o ensino fundamental, antes conhecida como educação elementar. Ou seja, atenderiam os educandos antes ou depois das escolas-parque compondo a ideia de educação integral prevista por Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira (1961), ao conceber o *Plano de Construções Escolares de Brasília*, apesar de não enfatizar o corpo em si, projetou significados que remetiam à ideia desse corpo pensante e ativo em meio às atividades sociais, artísticas e de preparação para o trabalho. Dito isso, é fundamental resgatarmos a importância do corpo na escola, seu tempo, seu espaço e todas as atividades que contribuem para a construção de um corpo consciente, um corpo ativo, que socializa, interage, critica e transforma a sociedade em que está inserido.

Em nosso trabalho enfatizamos a ideia de corpo no sentido de significar esse corpo ao longo da história e compreender a sua concepção em nossa cultura nos dias atuais, pois compreendemos que o nosso corpo e a maneira como o posicionamos cotidianamente em nossa sociedade são ricos de significados, inclusive no meio escolar. Não apenas a compreensão sobre o próprio corpo, mas sobre o corpo do outro, as formas como prejudicamos e nos relacionamos com esse corpo são reflexões que também fazem parte desta pesquisa.

Em uma viagem de pesquisa na área da educação, Anísio Teixeira teve a oportunidade de vivenciar a Escola Laboratório (*Laboratory School*) em Chicago durante certo período. Ele se inspirou no modelo criado por John Dewey para a elaboração do *Plano de construções escolares de Brasília*. Teixeira observou que John Dewey projetou que as crianças obtivessem uma educação do corpo integral e significativa, visto que no contexto anterior as crianças estudavam sob um método de educação tradicional, ou seja, mecânico e conteudista.

Dewey tinha em mente uma escola verdadeiramente construtiva, em que a dimensão social da atividade e o contato com a natureza poderiam proporcionar a “matéria-prima” da educação. O trabalho físico, concreto, com as mãos favoreceria o acesso a conhecimentos a partir de experiências refletidas justificadas em necessidades da vida prática. A ideia era construir uma “escola experimental”, tanto no sentido de valorizar a experiência no processo de aprendizagem, quanto no sentido de se experimentar um novo modelo educacional (Rocha, 2016, p. 29).

Dewey buscou proporcionar às crianças uma aprendizagem orgânica na qual poderiam ativar suas esferas de conhecimento de forma harmônica, isto é, sem privilegiar um conhecimento específico em detrimento de outro, uma educação por meio do movimento e de experiências uns com os outros, ou com objetos em atividades práticas, corporais. Para isso incluiu no currículo desde atividades manuais até atividades artísticas.

Dewey enfatizava que a escola era muito mais que um local de preparação para a vida, era, sim, a própria vida. Teve um olhar sensível para a criança, considerando-a individualmente, quando ela atuava na escola e na vida diária. “Assim que agem as crianças individualizam-se, deixam de ser uma massa e convertem-se nos seres profundamente singulares que se nos deparam fora da escola, em casa, no seio da família, no recreio e nas

ruas dos bairros onde vivem” (Dewey, 2002, p. 39). Para Dewey, o conteúdo escolar deveria ter relação com as experiências das crianças, que poderiam ser transformadas em “instrumentos vitais de aprendizagem”, conforme afirma Moreira (2012).

Então, atividades como, culinária, marcenaria, serralheria, costura, música, teatro e dança tornaram-se fundamentais em sua concepção sobre educação. Imagens e documentos encontrados no site da *University of Chicago - no Lab School Photo Archive* - comprovam que essas atividades, além de terem ocorrido conforme previsto por Dewey, proporcionaram tanto impacto positivo para os alunos quanto para as famílias que acompanhavam o desempenho e a motivação de seus filhos. Logo, mais *Lab's Schools* foram abertas, novos professores foram treinados e o método foi se expandindo e sendo “reproduzido” em outras culturas. Tanto que esta escola foi pilar para inspirar Anísio Teixeira na formulação do primeiro planejamento educacional curricular realizado para atender a Nova Capital.

Anísio Teixeira, durante a elaboração do *Plano de Construções Escolares de Brasília*, privilegiou espaços e tempos na escola para que a dança, entre outras atividades artísticas, fosse desenvolvida. Por meio do estudo das fotografias, dos documentos e dos relatos verbais identificamos a prática do ensino da dança ocorrendo em horários regulares e extracurriculares (Rocha, 2016). Assim, constatamos que a experiência dessa expressão artística, na escola, desfrutou de memoráveis momentos, com espaços especializados e boa receptividade da comunidade escolar, bem como alcançou respeitáveis avanços no que diz respeito ao seu significado “[...] que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica” (Brasil, 1997, p. 73), destacadamente no período de 1960 a 1974.

Analisando todo esse cenário, surgiram alguns questionamentos que se referem à continuidade do ensino da dança na forma em que foi proposta no Plano Educacional de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira. Houve seguimento do modelo educacional proposto por Anísio Teixeira? Se existem adaptações da ideia inicial, há fragmentos que remetem ao currículo original? E a dança no contexto atual, se fortaleceu, enfraqueceu, existe um direcionamento regulamentado ou é realizada de forma intuitiva?

Neste capítulo: “*Seguindo o baile: como anda a dança nas escolas-parque de Brasília?*”, as considerações introdutórias resgatam resultados significativos encontrados a partir da pesquisa realizada no mestrado sobre o início da dança em escolas de Brasília. Retomamos alguns pontos necessários para que compreendamos a dança como elemento

original da educação pública de Brasília. Então foi apresentado um breve panorama histórico sobre os ideários de Anísio Teixeira que o motivaram a chegar ao planejamento das escolas-parque, direcionando, assim, para possíveis desdobramentos dessa história. E para um aprofundamento em relação à dança no Plano Educacional de Brasília nos primeiros anos da Capital, encontra-se, nos apêndices, o artigo: Memórias na Dança na Escola-Parque de Brasília (1960-1974), escrito por Laryssa Mota, Tayanne Freitas e Ingrid Wiggers.

Em seguida apresentamos o capítulo: "É DOIS PRA LÁ E DOIS PRA CÁ": TRAJETOS METODOLÓGICOS, referente aos caminhos percorridos para a realização da metodologia da pesquisa. Pesquisa de cunho qualitativo, que incluiu análise de conteúdo, pesquisa de campo, análise de entrevistas e realização de um projeto resultante do trabalho empreendido em campo.

“*Dançando com as teorias*” cumpre o papel de nortear o leitor sobre as bases teóricas que fundamentam este trabalho. Para isso, contamos com autores que versam sobre o reconhecimento histórico do corpo como prerrogativa de vida social (Gélis, 2008; Le Breton, 2007), autoras que tratam a dança na escola como uma questão emergente (Marques, 2007, 2010; Strazzacapa, 2006), além de autores clássicos que elucidam dança-educação (Fux, 1983; Laban, 1990; Ossona, 1988). E para complementar as reflexões sobre a dança no âmbito escolar, dialogamos com autores que tratam de bases fundamentais para a construção e a aplicação de currículos educacionais e como estes se efetivam nas práticas pedagógicas (Sacristán, 2000; Santomé, 1998).

Procuramos, também, compreender, a partir de produções acadêmicas sobre a dança em escolas, como os currículos e práticas pedagógicas têm sido desenvolvidos nas escolas do Brasil, como se tem pensado essa dança na escola e as diferentes formas em que ela vem sendo abordada. Estudo que se encontra no tópico: “*Marca o texto, marca o passo, marca a dança*”: *Produções Acadêmicas Sobre a Dança em Escolas Brasileiras - Currículos e Práticas Pedagógicas*. Este estudo caracteriza-se por uma revisão sistemática de trabalhos realizados – dissertações e teses – que analisaram a dança na escola sob diferentes contextos, considerando o currículo e/ou as práticas pedagógicas, fundamentou uma base para dimensionar as diferentes realidades da dança na escola, assim como refletir e formular propostas que possam colaborar com a educação de Brasília.

Dando continuidade, vamos contextualizar a dança a partir de documentos importantes que norteiam essa disciplina no ensino brasileiro: “*Tia, vamos ter aula de dança?*”: *Dança Entre os Principais Currículos do Sistema Educacional Brasileiro e de Brasília/DF*. Este

capítulo será desdobrado em dois subcapítulos, o primeiro: *Dança e Seu Espaço Entre Orientações Curriculares Nacionais (LDB, DCNs, PCNs, BNCC)*, com foco em identificar a dança em currículos de âmbito nacional. E no segundo vamos focar na conjuntura curricular da dança em Brasília/DF: *Contexto do Ensino da Dança no Currículo em Movimento da SEEDF*. Revisaremos as atuais leis que regem o ensino da dança no Brasil e no DF, a ideia é que possamos visualizar ou não a literalidade da dança em meio aos currículos.

Em seguida entraremos no capítulo que é central para nós: *Passos e (des)compassos de uma história em movimento: Conhecendo o atual contexto da dança nas escolas-parque de Brasília*. Em que no primeiro tópico: “*E como anda a dança nas escolas-parque?*”: *realidade da dança entres as práticas pedagógicas das escolas-parque de Brasília/DF*, buscamos reconhecer sobre o desenvolvimento da dança nas escolas-parque. A partir da entrada em campo, identificamos então, por quais professores e de que forma a dança tem sido desenvolvida, se enquanto conteúdo, enquanto disciplina ou apenas em momentos oportunos.

Por conseguinte, no subcapítulo: “*Antes de dançar, vamos sentar e conversar?*”: *Diálogos entre teóricos e professores entusiastas da dança na escola*. Para este subcapítulo, inicialmente realizamos uma categorização com base na análise das entrevistas empreendidas em nossa pesquisa de campo. 6 professores de dança e 1 coordenadora de dança, atuantes de 3 escolas-parque em que ocorrem projetos/oficinas de dança de forma regular, se dispuseram a dialogar conosco compartilhando um pouco sobre como o que temos previsto nos currículos tem se efetivado (ou não) nas práticas pedagógicas. Em meio às falas dos professores trouxemos autores que são referência estudos sobre a dança na educação, ou a dança enquanto educação.

Após termos adentrado à literatura, adentrado à revisão sistemática, adentrado ao campo, pudemos realizar juntos um momento de encontro entre os protagonistas da dança na escola reunindo em um único espetáculo trabalhos desenvolvidos nas escolas-parque de Brasília. Desenvolvemos um relato de experiência detalhando esse evento, encontrado no Apêndice E. “*Escolas-Parques e crianças dançantes?*”: *1ª Mostra entre as Escolas-Parque de Brasília: Tributo aos ideários de Anísio Teixeira*, foi um trabalho que emergiu a partir dos próprios percursos da pesquisa. A partir das andanças entre as escolas-parque e os diálogos com os professores, essa ideia foi amadurecida e culminou em uma mostra de dança que promoveu um intercâmbio de dança entre as escolas-parque. Nesta circunstância, descrevemos o roteiro elaborado para a apresentação, junto as ideias permeadas da pesquisa que colaboraram em concretizar cada ponto. As coreografias também foram alinhadas ao

objeto da pesquisa, no intuito de remeter o leitor as experiências vivenciadas pelos que puderam assistir ao vivo.

Consideramos possível a realização de todo trajeto desta pesquisa por além da literatura pedagógica-científica, contarmos com materiais desenvolvidos em trabalhos anteriores sobre as escolas-parque e, inclusive, com publicações realizadas pelo IMAGEM/UnB - Grupo de pesquisa sobre corpo e educação. Ademais, materiais referentes às leis educacionais atuais estão disponíveis com fácil acesso na internet, além de materiais iconográficos relativos às próprias escolas que farão parte do escopo da pesquisa.

Esta pesquisa pretende analisar como a dança, que foi traçada na proposta de ensino idealizada por Anísio Teixeira para educação de Brasília e teve uma importante representatividade na conjuntura educacional do período, entre 1960 e 1974, segundo Rocha (2016), está concebida na realidade atual das escolas-parque de Brasília/DF. Bem como, se a dança de fato tem sido abordada de forma relevante na educação escolar ou apenas vem ocupando tempos recreativos e festivos, sem uma intencionalidade pedagógica demarcada. Mediante tais inquietações, e com vistas à compreensão da realidade da dança em escolas-parque de Brasília, sintetizamos essas questões nos seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

Analisar como a dança, que foi traçada na proposta de ensino idealizada por Anísio Teixeira para educação de Brasília e teve uma importante representatividade na conjuntura educacional do período, entre 1960 e 1974, está concebida na realidade atual das escolas-parque de Brasília/DF.

### **Objetivos Específicos**

- 1) Realizar uma revisão sistemática de produções acadêmicas que versam sobre dança, currículo e práticas pedagógicas, para compreender a dança na realidade da educação brasileira.
- 2) Produzir uma síntese dos documentos (LDB, DCNs, PCNs, BNCC e Currículo em Movimento) no que tange ao conteúdo dança;
- 3) Identificar como a dança tem sido desenvolvida nas práticas pedagógicas das escolas-parque;

- 4) Verificar, por meio das entrevistas, pontos de encontros nas falas dos entrevistados a respeito do currículo e das práticas pedagógicas de dança, e ampliar reflexões no intuito de fortalecer a dança na escola.

### 1.1 "DANÇANDO COM AS TEORIAS": Revisão de literatura

Nesta pesquisa, temos como tema central o estudo da dança na escola numa perspectiva curricular e de como a dança vem ocorrendo nas práticas pedagógicas da educação pública de Brasília. No entanto, reconhecemos uma discussão que é anterior a este momento e que ao mesmo tempo nos dará base para compreender os tempos e espaços que estão sendo disponibilizados ao corpo do estudante no ambiente escolar. Tomar consciência sobre o corpo na história de nossa sociedade e quais os sentidos que ele vem tomando ao longo dos anos poderá nos dar significados para compreender o corpo perante a sociedade atual, sobretudo, o corpo presente na escola.

O corpo na sociedade assume valores a partir de padrões culturais, padrões “contraídos” mediante fenômenos sociais que lhe deram origem, todavia, podem alterar seus significados para expressar novos problemas (Durham, 2004), ou seja, pode estar condicionado por padrões culturais. Com isso compreendemos que os significados sobre o corpo não são permanentes. Porém, o corpo também pode estar condicionado por padrões tradicionais, que se repetem a partir de uma lealdade irracional para atender determinado grupo. Sendo assim, consideramos que analisar os padrões culturais nos leva a possibilidades ainda mais frutíferas ao se tratar de uma análise cultural, pois eles possuem elementos carregados de sentidos a partir da história de cada povo.

Durham (2004, p. 231) diz que “A cultura constitui, portanto, um processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental da vida humana”. Então, aprendemos que a cultura é dinâmica e que situações adversas incidem ou são geradas a partir de novas demandas para a evolução natural do *modus* de vida de uma comunidade, e vai sendo modificada. Quando acompanhamos a história do corpo na sociedade ocidental, percebemos que o trato ao corpo, ao longo dos anos, a forma como foi interpretado, bem como as ações sobre ele, passaram por diversas fases e que cada uma delas deixou marcas importantes que contam essa história e poderão nos fazer compreender esse corpo nos dias de hoje no ambiente escolar.

Pero Vaz de Caminha, ainda no ano em que iniciou a expedição em terras brasileiras, 1500, relata, em uma de suas cartas, indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao

som de uma gaita tocada por um português. Ramos (1982), ao buscar vestígios da história da educação física no Brasil, define esse momento como uma primeira aula de ginástica e recreação no solo brasileiro. Sabemos que as atividades indígenas praticadas no período do Brasil Colônia, como as danças, as brincadeiras, a caça, os jogos, o nado, a locomoção, as festas estavam relacionadas à sua cultura primitiva, que por sua vez representavam suas atividades guerreiras, recreativas e religiosas (Gutierrez, 1972).

Após esses primeiros registros de uma cultura corporal genuína do Brasil, ainda no período colonial, com a chegada dos escravizados cria-se, nas senzalas, sobretudo no Rio de Janeiro e na Bahia, a capoeira: atividade ríspida, criativa e rítmica (Ramos, 1982). Desta forma, Soares (2012) destaca que no Brasil Colônia as atividades físicas, realizadas pelos indígenas e escravizados, representaram os primeiros elementos da educação física praticada em solo nacional. Pode-se evidenciar esses primeiros registros como sendo as primeiras representações de uma cultura corporal realizada em ambiente não formal (não escolar) na história da educação do corpo no Brasil.

Então, alguns anos depois, no período do Brasil Império, surgiram os primeiros tratados sobre a educação física. Em 1823, Joaquim Antônio Serpa elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Este tratado postulava que a educação física englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, pois além dos exercícios para o corpo, a proposta era que trabalhassem também exercícios para a memória e a educação moral (Gutierrez, 1972).

Aos poucos estava surgindo espaço para o corpo na escola, que nesse primeiro momento foi restrito aos meninos e ocorria apenas em instituições específicas. Mas, com a reforma de Couto Ferraz em 1851, tivemos oficialmente o início da educação física escolar no Brasil, antes denominada “ginástica”. E, em 1882, Rui Barbosa lança um parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, denotando a importância da ginástica na formação do brasileiro (Ramos, 1982). Daí surge a seguinte questão: Como era esse espaço para o corpo que essa educação física estava proporcionando? Souza (2001) realizou uma pesquisa histórica com fotografias escolares de uma escola de Campinas/SP entre 1897 e 1950. Ela conta que:

A disciplina educação física passou a compor os programas do ensino primário do Estado de São Paulo, na última década do século XIX, sob a rubrica “ginástica e exercícios militares”. Enfatizada pela sua influência moralizadora e higiênica, tinha por finalidade tornar os corpos ágeis, robustos e vigorosos, desenvolvendo no aluno a coragem e o patriotismo. Inicialmente, prevaleceu o uso de aparelhos combinado com exercícios calistênicos, dados especialmente nas salas de aula entre uma

matéria e outra. No ginásio ou ao ar livre, eram indicadas marchas, corridas e jogos ginásticos (Souza, 2001, p. 96).

Havia então, uma intencionalidade pedagógica em disciplinar os corpos, tornando-os moralmente de acordo com os preceitos militares, e que esses corpos fossem fortes e aptos a representar a pátria. Ou seja, a educação física teve um importante papel em moldar os corpos presentes nas escolas. Pode-se observar, em duas das fotografias apresentadas no trabalho de Souza (2001, p. 98), referentes às aulas de educação física, crianças devidamente uniformizadas e dispostas em filas, cada uma exibindo um movimento.

Harmonia, ordem, regularidade e simultaneidade de ritmos transparecem nas imagens. As fotografias de aulas de educação física revelam a forma escolar de investimento no corpo. No universo das práticas escolares, essa atividade é uma das que mais simbolizam a função moralizadora e disciplinar da escola primária (Souza, 2001, p. 99).

Souza faz um destaque importante sobre o “investimento no corpo” das crianças naquele período escolar, que se refletia diretamente no pensamento sobre suas funcionalidades restritas. Era no comportamento daquele corpo que se imprimia o resultado de uma educação moralizadora e disciplinar, que caracterizava o modelo de educação tradicional daquele período. Então, um dos principais papéis da educação física escolar estava associado ao servir à pátria em um período em que o militarismo predominava no Brasil.

Pois bem, apresenta-se uma cultura que concebeu um olhar para o corpo de forma dualista em que as atividades associadas ao movimento eram menos valorosas do que as atividades intimamente ligadas ao cognitivo, alinhada a uma visão positivista. De acordo com Souza (2015), esse modelo de educação era referenciado pelos paradigmas das Ciências da Natureza e tornou-se hegemônico por quase 20 anos, “validando um conhecimento que pudesse ser mensurado, controlado e aplicado, não contraditório” (Souza, 2015, p. 34). Dessa forma, desconsiderava-se que todo o trabalho, além de cognitivo, era proprioceptivo, repleto de significados, oriundo de culturas corporais de movimentos, acrescidos de criatividade e estética, como a própria dança em suas diversas manifestações.

Para entender como a dança encontrou espaço no contexto da cultura escolar, precisamos compreender os caminhos que a cultura cotidiana ocidental escolheu para a construção de conhecimentos, sobretudo no que diz respeito ao corpo. Conseqüentemente, o comportamento que foi exigido desse corpo na cultura escolar moldou as formas de operar e organizar os currículos escolares. Ou seriam essas formas de operacionalizar os currículos

escolares que moldaram os comportamentos desse corpo em meio à sociedade? O bom é que outros estudiosos já se debruçaram em reflexões que nos auxiliam a clarificar essas questões.

Esse modo de operar do pensamento moderno provoca impedimentos da inserção da Dança como disciplina escolar, dificultando também a mudança na legislação, em relação a redação da LDB, como falado anteriormente. É possível também observar, que instituições de ensino formal, em sua maioria, ainda concebem o corpo como empecilho da razão, ancoradas ainda na filosofia platônica, cujo entendimento era de que o corpo aprisionava a alma, o pensamento reflexivo, a razão. Esse modo dualista de entender o corpo, tanto não é atualizado frente às novas concepções científicas e filosóficas, quanto limita outras possibilidades de aprendizagem do corpo. No ensino de dança esse pensamento também é operacionalizado, quando professores se expressam instruindo seus alunos que eles não precisam pensar no movimento e sim realizá-los (Souza, 2015, p. 35).

Souza (2015) aponta que, como parte dessa cultura cotidiana ocidental, a cultura escolar tem validado seus conhecimentos destinando maior importância aos conhecimentos mais discursivos. Essa educação cientificista, distante da realidade do mundo e da vida prática, exemplifica o modo dicotômico, entre corpo e mente, como se organizavam (ou que ainda se organizam) os currículos escolares. E complementa que até mesmo professores de dança podem estar reforçando essa ideia quando em suas aulas orientam seus alunos a “não pensarem” nos movimentos a serem realizados.

Para compreender nossos currículos de hoje, em nossa cultura escolar específica, esse passeio no tempo se faz necessário, pois somos frutos de nossa história. Por mais que reconheçamos nossos avanços, determinados *modus operandi* poderão ter uma nova assimilação e se refletir diretamente no fazer pedagógico. Assim, Santomé (1998) reforça a importância de questionarmos a legitimidade dos conteúdos que estão sendo transmitidos nas escolas, bem como as questões que estão por trás dessa seleção.

As ideias sobre os valores, sobre o tipo de sociedade na qual se vive, em torno da verdade, da equidade, do humanitário, estão cruzadas por dimensões políticas e éticas. Deste modo qualquer tentativa de reduzir a educação a um empreendimento técnico, obcecado pela eficiência etc., ignora questionamentos decisivos e profundos como: quais são os conhecimentos legítimos? Que valores influenciam sua relação? Etc. (Santomé, 1998, p. 190).

A escola não é um empreendimento técnico, a escola é um ambiente de formação humana em que a educação é o principal instrumento de transformação e emancipação de sujeitos que, com seus corpos conscientes, têm o poder de construir novos conhecimentos e modificar a realidade em que vivem. A dança pode ser um desses mecanismos, estando entre as principais disciplinas presentes nos currículos, que pode vir a assumir um importante papel relativo às mudanças sociais e culturais.

Para isso, é necessário que se consolidem propostas que privilegiem tempo e espaços específicos de dança na educação básica, de modo a vir contribuir com um ensino de dança preocupado com a educação do corpo, formando indivíduos capazes de perceber/sentir claramente as múltiplas relações da sociedade em que vivemos.

Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. **Toda educação é educação do corpo.** A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão (Strazzacapa, 2001, p. 79).

“Toda educação é uma educação do corpo”, conforme esclarece a autora logo citada, nossa decisão enquanto educadores em optar por um planejamento pedagógico em que o movimento em suas diversas possibilidades, esteja evidente ou não, diretamente está sendo um método educacional, com maior ou menor significado, para formação do indivíduo. A educação do corpo é responsabilidade de toda equipe escolar, as disciplinas que têm o movimento em destaque, como a educação física e a dança, têm esse privilégio na formação de seres humanos participativos, socialmente e culturalmente bem desenvolvidos, críticos. A educação física, através de muita luta, conseguiu conquistar no currículo um espaço consolidado no currículo, mas e a dança?

As discussões sobre a dicotomia entre corpo e mente são antigas, antecedendo o ápice dessas questões na educação física que, marcadamente, tiveram seu lugar na década de 80, momento em que pensadores do campo ampliaram os significados sobre o papel da educação física escolar. Foi nesse período que a educação física recebeu um impulso significativo para reconhecer o papel social e político que essa disciplina tinha em contraposição a um modelo esportivista e tecnicista que vinha sendo manifestado em seus primeiros anos. Assim, a educação física, ao ser inserida nos currículos escolares, passou a buscar respostas para além da biodinamicidade dos movimentos, e o corpo passou a ser visto como um elemento carregado de cultura, de significados, de vivências.

Então, retorna-se a pergunta: mas e a dança? Nesse momento, estudiosos da educação física consideraram-se fundamental, em meio às práticas corporais de movimento a serem desenvolvidas nas aulas de educação física escolar, como o esporte, a ginástica, os jogos e as

lutas, incluir a **dança**. A dança contemplada entre os conteúdos de educação física é vista como uma linguagem cultural em que a comunicação ocorre a partir da expressão corporal historicamente construída.

A pretensão de compreender a atual estrutura da dança nos currículos e as propostas pedagógicas, não é trazer pensamentos que restrinjam o trabalho com a dança a um determinado grupo de professores, de educação física ou artes, por exemplo. Mas sim, que um grupo determinado de professores esteja ciente sobre seu campo de atuação na escola e assim poderá ter comprometimento e foco na organização de seu trabalho. Para que professores possam dedicar mais tempo para pensar em projetos e aulas diversificadas que irão proporcionar aos educandos uma qualidade maior no ensino da dança aprendido na escola. E mesmo tendo um grupo designado para o trabalho com a dança nas escolas, nada impedirá que professores de áreas diversificadas, paralelamente, continuem a incluir a dança em seus planejamentos, caso considerem este conteúdo relevante para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Compreendemos, que antes da dança ser formalizada em um currículo fundamentada em um documento, a sua prática entre jovens e crianças enquanto uma expressão cultural e socializadora foi criando elementos que consubstanciam sua prática pedagógica dando sentido à sua inclusão na escola na qualidade de uma aprendizagem fundamental.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (Sacristán, 2000, p. 15).

O currículo ele tanto é uma práxis, como decorre de uma prática pedagógica, como também pode ser a própria prática pedagógica. Sabemos que para muitos professores e até na própria literatura, currículo e prática pedagógica andam imbricados, gerando certas dúvidas ou imprecisões, o que acaba por ser natural em certa medida. O que talvez possa ser questionável é até que ponto há uma definição clara sobre as dimensões entre esses dois conceitos, o que pode diferenci-los, esses conceitos estão sendo compreendidos? Este entendimento pode implicar na consolidação didática de disciplinas em meio à práxis, principalmente ao tratar do campo de estudos da dança, uma área de ensino nova quando comparada às disciplinas clássicas, como português, matemática, ciências etc. A dança é nova até mesmo comparada aos ensinamentos de arte e educação física, e apenas veio a ser referenciada

oficialmente em meio a esses conteúdos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (Brasil, 1997).

Ter clareza sobre currículo e prática pedagógica, e como se dá a concretização de ambos na escola, reflete-se na formação de uma base curricular sólida, que repercute em diferentes eixos da educação básica. É importante que se naturalize a concepção sobre a dança na escola para que ela esteja contemplada de forma bem estruturada nos currículos. Conseqüentemente, não de haver reflexos diretos na forma como a dança é trabalhada na escola, vindo a superar uma abordagem superficial e avançando para o desenvolvimento de práticas pedagógicas bem planejadas.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo (Sacristán, 2000, p. 13).

São as práticas pedagógicas que condicionam a teorização sobre o currículo. Contudo, antes que almejemos compreender como a dança tem estado presente nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, buscaremos elucidar a importância da sua consolidação nos currículos. Pensando os currículos não apenas em legislações nacionais, mas os que fazem parte de diversos programas escolares, elaborados para atender regiões específicas e até mesmo os criados internamente por instituições escolares.

Conforme aprendemos com Sacristán (2000), o currículo não pode ser concebido como um simples documento, como um manual de instruções ou como um conjunto de informações bem formuladas para situar a comunidade escolar sobre as atividades da instituição. Essas condições o espelham, mas não o definem. Antes que um currículo seja formulado precisamos compreender que ele faz parte de um tempo histórico-cultural que exprime as realidades política, econômica, administrativa, posicionamentos religiosos, conhecimentos e interesses diversos da equipe responsável por esse trabalho e, conseqüentemente, da sociedade que o cerca.

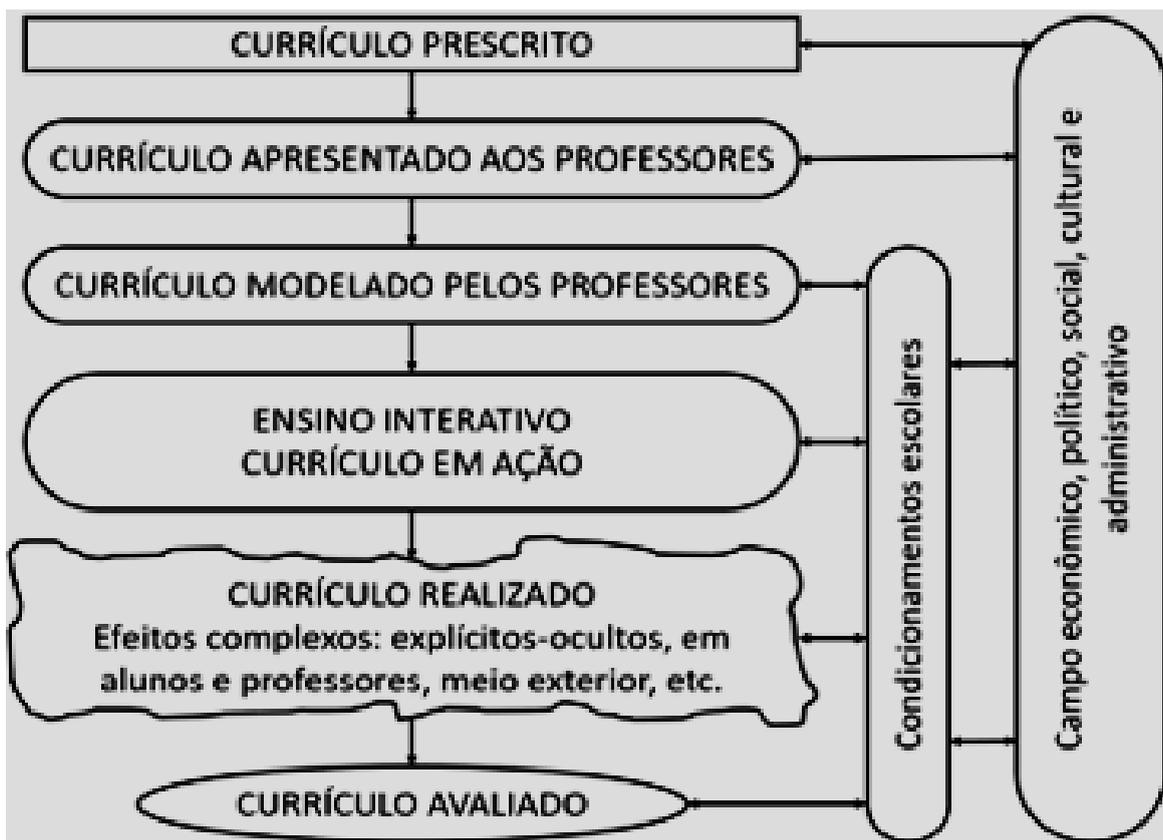
Ainda sob a ótica de Sacristán (2000), abrangemos o conceito de currículo como uma construção social que preenche a atmosfera escolar com conteúdos, orientações, práticas pedagógicas, interações sociais e culturais que nos leva a analisar contextos concretos que se formam na educação. Todo este encadeamento vai dando forma ao currículo antes mesmo de ter alguma realidade como experiência de aprendizagem aos educandos. "É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até

vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica" (Sacristán, 2000, p. 20).

Por simplificar e alinhar com a proposta de análise deste trabalho, abordaremos a teoria de Sacristán (2000) para nos referir a currículo e práticas pedagógicas com os seguintes delineamentos: ao utilizar o termo *currículo*, o contexto estará atrelado ao que Sacristán pontua como "currículo prescrito" e quando utilizarmos o termo *práticas pedagógicas*, o contexto estará atrelado ao que o autor elucida sobre "currículo realizado". Em meio a essa configuração, Sacristán identifica outros conceitos que permeiam as esferas que ele aborda em seus estudos sobre currículo.

Resende e Lazzarotti Filho (2019, p. 4) adaptaram uma figura de Sacristán (2000) que facilita o entendimento dessa complexidade dos níveis de desenvolvimento do currículo.

Figura 1 - Currículo em níveis de desenvolvimento



Fonte: Resende e Lazzarotti Filho (2019, p. 4)

Em vista disso, currículo e práticas pedagógicas a partir de Sacristán fazem parte do que ele chama de **fases ou ciclos do currículo** os quais são construídos no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados. Em alinhamento com as análises da pesquisa, o primeiro seria o **currículo prescrito** (LDB, PCNs – EdF e Artes,

BNCC), depois o **currículo apresentado aos professores** (Documentos da SEEDF, Currículo em Movimento e Projeto Político Pedagógico das escolas). Em seguida a prática pedagógica, que para Sacristán (2000) seria o **currículo realizado**. Não iremos tratar da observação direta de aulas de dança, que seria o **currículo em ação**, mas teremos a noção de como se dão essas aulas a partir das entrevistas realizadas com os professores. E por fim o **currículo avaliado**, que na concepção de Sacristán (2000) se refere a avaliação das aprendizagens apreendidas pelos educandos que permite ao professor verificar a parcela de conhecimento apreendida pelo educando a partir do currículo realizado. Esse último nível de desenvolvimento do currículo também não faz parte do escopo da pesquisa.

Propomo-nos então, a identificar, entre as publicações sobre a dança na escola, os trabalhos que vêm considerando com maior ênfase o currículo e/ou as práticas pedagógicas. Esse intuito parte de um anseio comum – consolidar o ensino da dança nas escolas – e refletirmos juntos sobre como a concepção desses conceitos poderia contribuir com uma base curricular sólida, amplamente acessível e compreendida. Com isso, nos empenhamos a interpretar a forma como tais pesquisas têm contribuído para a expansão e a permanência do componente curricular da dança em um espaço comum: a escola.

Sublinhamos que dança na dimensão escolar como a que é tratada em nosso trabalho, poderá ser referida por diferentes conceituações ao longo do texto, em alguns momentos será abordada enquanto conteúdo, disciplina ou componente curricular, área pedagógica ou área de conhecimento; ou parte de um campo de conhecimento. Assim, o entendimento da dança enquanto *conteúdo* significa que ela estará entre conhecimentos essenciais no desenvolvimento pedagógico, podendo ser abordada por qualquer disciplina (ex.: uma atividade em dupla utilizando a dança como expressão corporal realizando movimentos fluídos enfatizando a respiração em uma aula de educação física). O entendimento da dança enquanto *disciplina ou componente curricular*: a oferta da dança entre os componentes curriculares obrigatórios em meio a um conjunto de outras disciplinas a serem cumpridas em determinada etapa de ensino (ex.: a dança, assim como a matemática, português, geografia etc., ofertada no ensino fundamental). O entendimento da dança enquanto *área pedagógica* *área de conhecimento*: é a dança presente na qualidade de determinada formação acadêmica (ex.: licenciatura em dança). E a dança enquanto *parte de um campo de conhecimento*: nesse sentido, ela pertence a uma categoria mais abrangente que é baseada em temas, métodos e objetivos comuns (ex.: arte ou linguagens).



## 2 “SÃO DOIS PRA LÁ E DOIS PRA CÁ” – TRAJETOS METODOLÓGICOS

Para a realização do estudo da dança em escolas-parque de Brasília/DF priorizou-se a revisão sistemática de literatura entre trabalhos que discutem a dança na escola em âmbito nacional, o levantamento de fontes documentais que regem o ensino da dança em escolas e entrevistas semiestruturadas. A partir dessa proposta de estudo, esta pesquisa classifica-se como de cunho qualitativo, em que a investigação ocorre no campo educacional (Chizzotti, 2006).

Compreende-se que esta jornada perpassa por caminhos multifacetados, dinâmicos e contraditórios, sem um padrão único, portanto, os processos de investigação estão diretamente ligados às concepções de mundo, valores e objetivos do pesquisador. Conforme afirma Chizzotti (2006, p. 63), “O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Com isso, a abordagem metodológica estabelece comunicação entre o objeto e a pesquisadora, no intuito de alcançar significados que problematizem as análises do material pesquisado.

No *Plano Construções Escolares de Brasília*, a dança foi reportada, mas não de maneira esmiuçada. Apesar disso, na pesquisa de Rocha (2016), em um estudo realizado a partir de fotografias, documentos históricos, e narrativas de sujeitos que à época eram crianças que vivenciaram a dança na escola-parque, comprovou-se a relevância dessa manifestação artística para o modelo educacional ofertado nos primeiros anos da Capital. No entanto, como não há detalhamentos sobre como deveria ser desenvolvido o trabalho com dança no planejamento de Anísio Teixeira, não nos dispomos a realizar uma comparação literal, pois faltariam elementos para isso.

Optamos por realizar uma análise documental para compreender as atuais diretrizes educacionais que regem o ensino da dança nas escolas, com o intuito de identificar a presença da dança nos currículos que conduzem a educação brasileira. Segundo Cellard (2008, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à consciência social”, e esse movimento auxiliará a elucidar como os currículos vêm se moldando para atender às demandas sociais. Desta forma, vamos observar esse movimento curricular em meio a realidade pedagógica, para poder verificar tempos e espaços que a dança vem conquistando (ou não) em meio aos documentos curriculares nacionais e em meio às escolas-parque.

Para realizar um mapeamento de como a dança tem estado presente nos currículos das escolas e em práticas pedagógicas da educação pública brasileira, optamos por realizar uma revisão sistemática de literatura das publicações acadêmicas que têm sido produzidas nos

últimos anos referentes a esse tema. Com isso, pretendemos estabelecer um diálogo com outros pesquisadores da dança na escola para que possamos problematizar tal realidade entre conhecimentos já existentes (Tranfield; Denyer; Smart, 2003). Para estruturar esse mapeamento, Soni e Kodali (2011) nos orientam a seguir seis passos: primeiro definir o problema, depois definir a estratégia de estudos por meio da base de dados, definir os critérios de exclusão, selecionar os estudos, constituir a análise e, por fim, apresentar os resultados apresentando aos leitores um novo conhecimento. Como se deu a realização dessas etapas será explicitado mais à frente.

Com base nisso, para conceber a dimensão do campo, é sabido que fazem parte do sistema educacional do Distrito Federal o total de 8 escolas-parque, 5 localizadas no Plano Piloto<sup>4</sup>, 1 em Ceilândia, 1 em Brazlândia, e a mais recente, no Núcleo Bandeirante. São elas: Escola Parque 307/308 Sul, inaugurada em 1960; Escola Parque 313/314 Sul e Escola Parque 304/305 Norte, inauguradas em 1977; Escola Parque 210/211 Norte, inaugurada em 1980; Escola Parque 210/211 Sul, inaugurada em 1992. E as três localizadas fora de Brasília, que fazem parte de outras Regiões Administrativas<sup>5</sup> (RAs) do Distrito Federal: Escola Parque da Natureza, em Brazlândia, inaugurada em 2014; Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia, inaugurada em 2017. E a mais recente, Escola Parque da Natureza e Esporte, situada no Núcleo Bandeirante, inaugurada em 18 de fevereiro de 2022. Ao longo do trabalho será observado que tanto as escolas-parque de Brasília quanto as três escolas-parque presentes no DF têm especificidades próprias.

Então, o trabalho de campo foi iniciado a partir de visitas exploratórias com o objetivo de definir quais escolas-parque seriam investigadas de forma mais minuciosa, para se seguir em três etapas distintas: primeiro, a realização de uma expedição por fotografias e eventuais fontes iconográficas; depois, faremos entrevistas com professores(as) responsáveis pelo trabalho com a dança; e por fim, faremos a transcrição dessas entrevistas e as analisaremos junto com as fontes documentais e iconográficas referentes ao currículo e às práticas pedagógicas de dança nessas escolas.

---

<sup>4</sup> O nome Plano Piloto, originalmente atribuído ao projeto urbanístico da cidade de Brasília, passou a designar toda a área construída em decorrência deste plano inicial. Plano Piloto é o nome da Região Administrativa I, que entre 1990 e 1997 foi chamada simplesmente de Brasília, sendo que partes ou outras regiões fizeram parte dela como Sudoeste/Octogonal e os Lagos Norte e Sul. Hoje o Plano Piloto, junto ao Parque Nacional de Brasília, constitui a chamada Região Administrativa do Plano Piloto. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Plano\\_Piloto\\_de\\_Bras%C3%ADlia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_Piloto_de_Bras%C3%ADlia).

<sup>5</sup> O Distrito Federal foi dividido em regiões administrativas através da Lei 4545/64. As regiões administrativas são subdivisões territoriais do Distrito Federal, cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização e coordenação dos serviços públicos de natureza local. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es\\_administrativas\\_do\\_Distrito\\_Federal\\_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_(Brasil)).

**Realização da 1ª etapa:** Foram realizadas visitas às 8 escolas-parque de Brasília/DF, entre maio e junho de 2022, com o objetivo de reconhecer os espaços/as salas disponíveis para o desenvolvimento de atividades de dança. As visitas nas unidades escolares foram realizadas no período vespertino e tiveram duração máxima de 1h30min. Como a ideia principal para este primeiro momento pautou-se no reconhecimento do espaço e nas atividades de dança, este tempo foi considerado suficiente tanto para fazer um tour pelo espaço físico e pedagógico da escola, quanto para uma conversa com o responsável por nos receber. O contato com os responsáveis por nos receber foi realizado por meio de conversa escrita via *WhatsApp*. Estes contatos foram fornecidos por outros membros da SEEDF que comunicaram previamente sobre o objetivo da pesquisa, antes de repassar o contato. Fomos recebidos por coordenadores ou algum outro membro da gestão escolar que puderam explicar sobre o funcionamento das escolas.

No decorrer das visitas às escolas-parque de Brasília/DF, visando compreender a dinâmica atual de cada escola, o foco esteve em verificar se a dança tem sido desenvolvida ou não, como são os espaços para o desenvolvimento das aulas de dança e quais professores têm estado à frente dessas aulas. Para que, a partir dos projetos de dança que foram brevemente observados, poder definir as escolas que serão pesquisadas. As visitas também oportunizaram um contato inicial com professores que puderam contribuir com as entrevistas no intuito de compreendermos como as práticas pedagógicas de dança têm se desenrolado no cotidiano escolar e quais os principais desafios.

O roteiro de visitas versou sobre as seguintes questões:

- 1- Reconhecimento do espaço físico da escola – existe um espaço favorável para que as aulas de dança aconteçam?
- 2- A dança tem sido trabalhada na escola?
- 3- Quais são os professores responsáveis por esse trabalho?
- 4- Qual a área de formação dos professores que desenvolvem a dança?
- 5- Existem trabalhos/projetos anteriores que foram referência no trabalho de dança na escola?
- 6- Contato de professores que possam contribuir com a pesquisa por meio de entrevistas.
- 7- A escola tem arquivo de documentos, fotografias, livros sobre dança na escola?

Os relatórios alusivos a essas primeiras visitas estão em anexo. Na tabela apresenta-se as informações relativas ao espaço físico da escola e desenvolvimento da dança nas escolas-parque no ano letivo de 2022:

Quadro 1 - Quadro relativo às atividades de dança do ano letivo de 2022.

<b>Escolas-parque (data da visita)</b>	<b>Espaço para as aulas de dança</b>	<b>Professores que desenvolvem a dança</b>	<b>Área de atuação destes professores</b>
<b>EP 308 Sul (05 de maio de 2022)</b>	Sala ampla com o piso coberto com linóleo, barras e espelhos.	Duas professoras, uma que atende o turno matutino e outra o turno vespertino.	As duas professoras são licenciadas em dança, uma temporária e outra efetiva.
<b>EP 210 Sul (16 de maio de 2022)</b>	Havia uma sala com espelhos, mas os espelhos foram retirados e esta foi readaptada para outras funções.	Naquele momento não havia professores trabalhando com dança na escola.	_____
<b>EP 210 Norte (24 de maio de 2022)</b>	Sala ampla com espelhos, piso liso.	Não havia professor específico de dança, mas a vice-diretora afirmou que a dança está incluída entre os conteúdos.	_____
<b>EP 314 Sul (30 de maio de 2022)</b>	Sala ampla, piso coberto com linóleo, barras e espelhos.	Uma professora que desenvolve um projeto de ballet nos turnos matutino e vespertino e um outro professor do vespertino.	Professora efetiva pedagoga que foi readaptada e desenvolve um projeto de dança. Professor temporário regente de teatro com formação em dança.
<b>EP 304 Norte (02 de maio de 2022)</b>	Sala ampla com espelhos e barras fixas, além de colchonetes e colchões mais espessos para a ginástica.	Neste momento não tem um professor trabalhando especificamente com dança.	A dança tem sido trabalhada de forma paralela por professores de artes/teatro.
<b>EP Anísio Teixeira – Ceilândia (06 de junho de 2022)</b>	Existem duas salas amplas com espelhos e piso flutuante, além de uma outra sala de apoio, também ampla e com espelhos.	Quatro professoras, duas no turno matutino e duas professoras no turno vespertino.	Quatro professoras, 2 professoras efetivas e duas professoras temporárias. Todas licenciadas em dança.
<b>EP da Natureza – Brazlândia (03 de junho 2022)</b>	Sala ampla com espelhos e piso liso.	A dança tem sido trabalhada enquanto conteúdo de oficinas desenvolvidas na escola.	Basicamente a professora de Educação Física, em meio a oficina de Expressão Corporal e um outro professor de teatro.
<b>EP da Natureza e do Esporte – Núcleo Bandeirante (27 de junho de 2022)</b>	Sala mediana ainda sem espelhos.	Duas professoras no turno matutino, uma com a oficina de 'dança' e outra com a oficina 'ritmo e movimento'.	As duas professoras temporárias formadas em Educação Física.

Quadro elaborado pela autora.

**Realização da 2ª etapa:** entrevistas com professores responsáveis pelo trabalho de dança nas escolas-parque. As visitas iniciais às escolas-parque aspiraram identificar os professores que desenvolvem o trabalho de dança nessas escolas para realizarmos um contato

inicial. Então, programamos entrevistas que foram realizadas em conformidade com a disponibilidade de cada entrevistado. As entrevistas tiveram perguntas abertas e fechadas, por meio de um roteiro semiestruturado (Lüdke; André, 1986) direcionado aos professores selecionados. As questões versarão sobre concepções relativas ao papel da dança na escola, sobre o atual currículo para a dança na rede pública de ensino e sobre a prática pedagógica desses professores.

Decidimos realizar entrevistas por ser um método que nos aproxima diretamente dos sujeitos referidos no trabalho. Segundo Stinson e Green (1999), apesar de ser um método muito comum, pode ser bastante valioso ao introduzir perguntas abertas que conduzem os sujeitos a verbalizar suas próprias referências em torno de suas experiências. Esses autores recomendam transcrever as entrevistas antes de realizar as análises, além de retornar à pessoa entrevistada caso haja alguma dúvida sobre o processo da entrevista. É importante, também, conferir se o entrevistado concorda com o conteúdo da transcrição. Por isso, nos comprometemos a retornar por correio eletrônico o conteúdo produzido nas entrevistas para apreciação, ciência e concordância do entrevistado.

**Realização da 3ª etapa:** nesta etapa, após ter analisado documentos curriculares referentes à dança e ter podido conversar um pouco mais sobre a realidade da dança em cada escola-parque, iremos partir para a análise dos dados, a fim de compreender como de fato se concretiza essa dança nas práticas pedagógicas das respectivas escolas. Sabendo que levaremos um olhar muito respeitoso no intuito de refletirmos juntos sobre tais realidades, e lembrando que a aprendizagem é mútua e o papel da pesquisa é agregar valor nesses importantes momentos de trocas.

O intuito dessa etapa é verificar como têm sido alinhadas às questões curriculares às práticas pedagógicas, observar tanto as questões previstas no currículo quanto as que extrapolam o mesmo. Então, realizaremos uma análise ao unir tanto a documentação quanto o discurso dos professores relativos à ação pedagógica nas atividades de dança desenvolvidas nas escolas-parque de Brasília e do DF. Iremos reunir às falas dos professores, a literatura sobre a dança e educação, e trechos importantes de documentos curriculares que nos ajudam a alcançar uma melhor compreensão sobre a dança nas escolas-parque de Brasília e do DF.

Segue o quadro com as informações sobre as entrevistas, tal como a data, a duração da entrevista, a escola-parque de origem, bem como os anexos em que se encontram as entrevistas.

Quadro 2 - Professores entrevistados e escolas de origem

<b>PROFESSOR (Data e duração da entrevista)</b>	<b>ESCOLA-PARQUE DE ATUAÇÃO</b>	<b>ANEXO</b>
Amanda de Azevedo Bentim Rosa Entrevista realizada em 22/12/2022 Duração: 32'20''	Escola Parque 307/308 Sul (Período de regência: matutino)	ANEXO B
Ana Luíza Salles Nogueira Silva Entrevista realizada em 22/12/2022 Duração: 48'57''	Escola Parque 307/308 Sul (Período de regência: vespertino)	ANEXO C
Yuri - Hyurathan Soares Almeida de Machado Entrevista realizada em 22/12/2022 Duração: 50'31''	Escola Parque 313/314 Sul (Período de regência: vespertino)	ANEXO D
Inayá Amancy Silva de Siqueira Campos Entrevista realizada em 17/03/2024 Duração: 45'3''	Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia (Coordenadora de dança: horário flexível)	ANEXO E
Mariana de Andrade Vasconcelos e Patrícia Fernandes de Oliveira Entrevista realizada em 23/03/2023 Duração: 25'23''	Escola Parque Anísio Teixeira – Ceilândia (Período de regência: vespertino)	ANEXO F
Marinalva Cavalcante Damasceno Entrevista realizada em 29/09/2023 Duração: 20'31''	Escola Parque 313/314 sul (Período de regência: matutino e vespertino – horário especial – professora readaptada)	ANEXO G

Fonte: quadro elabora pela autora.

Este quadro cumpre o papel de facilitar para o leitor o acesso às informações referentes a realização e transcrição das entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

Nós, pesquisadores, carregamos conosco uma trajetória repleta de valores culturais que influenciam diretamente as análises da pesquisa. Sendo assim, entendendo que todo esse processo é interpretativo e está em movimento, a partir do percurso metodológico inicial, a

própria pesquisa nos enveredou para mais um caminho. Após essas três etapas, de reconhecimento do espaço (contato com as fontes), entrevistas, e análise, que darão lugar ao texto do corpo a nossa pesquisa, decidimos criar um momento de encontro entre a dança das escolas-parque.

Com isso, organizamos uma mostra de dança entre as escolas-parque com o objetivo de concentrar coreografias de danças criadas nas realidades pedagógicas de cada uma das 8 escolas-parque de Brasília/DF, em uma apresentação única. Mobilizamos professores, educandos e comunidade escolar, frisamos a ideia principal de compartilhamento desses trabalhos de dança na escola, criamos um roteiro alinhado com os objetivos da pesquisa e culminamos na apresentação: “1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília: Tributo aos ideários de Anísio Teixeira”.

Para tal realização professores que atuam com a dança foram avisados com mais de 6 meses de antecedência, assim com a gestão escolar de cada escola-parque, inclusive para viabilizar as autorizações de participação das crianças, perante suas famílias. O espaço que sediou o evento foi o ‘Teatro da Escola-Parque 308 Sul’, assim como contamos com o apoio integral da direção da escola em relação à estrutura e recepção das crianças oriundas de outras escolas-parque. O evento foi realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2023, próximo a data de aniversário de 63 anos da escola (20 de novembro), momento ainda mais simbólico por se tratar da escola-parque única construída com a estrutura sobre os preceitos literais de Anísio Teixeira, alinhada ao plano urbanístico da cidade.

Descrevemos todo o roteiro, assim como detalhes das coreografias apresentadas nesse evento simbólico e representativo para educação de Brasília/DF, em especial para as escolas-parque de Brasília/DF. A descrição desse momento fruto do nosso objeto de pesquisa, materializou-se em um relato de experiência, disponibilizado no Apêndice E.

### **3 “MARCA O TEXTO, MARCA O PASSO, MARCA A DANÇA”: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A DANÇA EM ESCOLAS BRASILEIRAS**

O caminho que percorremos no sentido de compreender currículos de dança, ou com a dança, não é simples, e nem pretensioso ao ponto de se comprometer em sanar as respostas. Sacristán (2000) nos alerta que é preciso certa prudência inicial perante qualquer colocação ingênua de ordem pedagógica que se apresente como capaz de reger uma prática curricular, ou de apenas racionalizá-la. O autor reflete sobre haver uma cultura pedagógica que trata o problema dos programas escolares, como capítulos didáticos, sem a amplitude e nem a ordenação de significados que requerem o tratamento sobre o currículo. Portanto, ao investigar as publicações acadêmicas referentes à dança na escola, nosso intuito perpassa por maturar essas concepções na cultura pedagógica brasileira, visando ampliar a leitura sobre os significados com que a dança tem sido tratada em meio a currículos e práticas pedagógicas.

Sabemos que a legislação brasileira deu passos importantes para que a dança estivesse presente entre disciplinas da educação básica, como a Lei nº 13.278/2016, que garante a inclusão da dança nos currículos dos diversos níveis da educação básica (Brasil, 2016). Esta lei fixa as diretrizes e bases da educação nacional, relativas ao ensino da arte, e faz referência não apenas à dança, mas à música, às artes visuais e ao teatro. E, segundo essa lei, as escolas teriam um prazo de 5 anos para implantar esses componentes curriculares no sistema de ensino brasileiro, tanto na educação infantil quanto nos ensinos fundamental e médio. Ou seja, até 2021 esses componentes deveriam estar ativos nas escolas, porém, na prática, o que prevalece são esses componentes curriculares ainda enquanto conteúdos do ensino de arte, ocupando o mesmo tempo e espaço na “grade horária”.

Pois bem, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que nos dão argumentos legais previstos para que a dança seja desenvolvida em currículos comuns às escolas brasileiras. Então, por que muitas escolas ainda não contemplam em suas realidades a dança em suas práticas pedagógicas cotidianas? De antemão conseguimos identificar dois grandes problemas: o primeiro é a disparidade no quantitativo de professores com tal formação, comparado ao número de concursos para essa área (Souza, 2015). E o segundo é o não empenho de algumas equipes escolares em disponibilizar tempo/espaço para a dança em seus “projetos políticos curriculares” - PPP's (Batalha, 2016).

Então, apresentaremos uma revisão de literatura, a partir de teses e dissertações publicadas entre 2015-2020, que tiveram como tema central o estudo da dança na escola,

discutindo, prioritariamente, o currículo e/ou as práticas pedagógicas referentes à dança. Com fundamento nesses trabalhos realizados – dissertações e teses – que analisaram a dança na escola sob diferentes contextos, consideramos os currículos e/ou as práticas pedagógicas como base para compreendermos teoricamente as diferentes realidades da dança em escolas.

Esta revisão de literatura permitirá um fácil acesso a pesquisas acadêmicas sobre a dança na escola produzidas no Brasil. E poderá embasar pesquisas que visam aprofundar suas análises sobre currículos e práticas pedagógicas de dança. E também, poderá proporcionar considerações que contribuam para a formulação de propostas curriculares para regulamentar pedagogicamente a dança em escolas. À vista disso, julgamos importante esse (re)conhecimento de estudos desenvolvidos com a dança em escolas situadas em território brasileiro. Estudos que versam sobre a realidade da dança em escolas e tiveram como norteador de seus currículos documentos nacionais – LDB, PCNS e/ou BNCC –, permitindo-nos pensar sobre a efetividade destes documentos.

Para a realização da pesquisa recorreremos ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram analisadas produções acadêmicas presentes no “Banco de Teses da CAPES” relativas à dança, currículo e/ou prática pedagógica para compreender como atualmente a dança vem sendo desenvolvida no âmbito escolar em nível nacional. Compreender não apenas pela legislação, mas também na dimensão da prática docente, a partir de concepções construídas sobre a relevância pedagógica da dança enquanto conteúdo, disciplinas, área pedagógica ou sendo parte de um campo de conhecimento.

Utilizamos como termo de busca: *(dança OR dance) AND (escola OR school OR currículo OR curriculum OR curricular OR "prática pedagógica" OR "pedagogical practice")*. No primeiro momento, em novembro de 2019, refinamos a pesquisa apenas por período, considerando as pesquisas realizadas nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Com isso, encontramos inicialmente o total de 213 resultados. A partir desse refinamento, com a exclusão dos trabalhos que julgamos não serem relevantes para atender ao objetivo da pesquisa, encontramos um total de 43 fontes relevantes. Após esse momento, em abril de 2021, dando continuidade e atualizando a pesquisa, complementamos com os anos de 2019 e 2020, utilizando o mesmo termo de busca. Após o refinamento com o foco do trabalho, chegamos a um total de mais 27 trabalhos relevantes. Encontramos, então, um total inicial de 70 trabalhos.

Com isso, unindo os 43 trabalhos de 2015 a 2018 com os 27 trabalhos de 2019 a 2020, chegamos a um total de 70 trabalhos referentes aos anos de 2015 a 2020, o recorte desta pesquisa. Para alcançar esse resultado, utilizamos como critério de inclusão os títulos, as palavras-chave e a leitura dos resumos para confirmar se estariam de acordo com o objetivo da pesquisa. Era preciso haver tanto no título quanto no resumo ou nas palavras-chave a palavra “dança”. Além de “dança” precisaria haver ou “currículo” ou “ensino” (e/ou aprendizagem), ou “educação”, ou “prática pedagógica”, ou “escola”, ou “prática docente”. Trabalhos que se restringiram a estilos de dança específicos enquanto objeto de pesquisa não foram considerados relevantes para a análise, pois a prioridade é discutir a dança na escola de forma mais geral, nos concentrando em sua prática e formas de desenvolvimento na escola.

Dentre os resultados obtidos, decidimos classificar as fontes relevantes em duas grandes categorias de discussão, (a) dança e currículo e (b) dança e prática pedagógica. Vale ressaltar que como a conceituação desses termos muitas vezes está imbricada, realizar essa identificação não foi simples. Em algumas pesquisas, o “valor” entre esses conceitos não estava delimitado de forma evidente. Então, o que fez a diferença primordial para a classificação em um dos grupos foi o objetivo dos trabalhos. Estes objetivos poderiam estar mais atrelados à conceituação, à reflexão, às críticas e propostas sobre a dança no currículo, sendo direcionados para o grupo (a) dança e currículo; ou poderiam estar no campo da pesquisa-ação, aplicando métodos e teorias, realizando experiências e oficinas de dança no âmbito escolar, ou seja, no grupo (b) dança e prática pedagógica.

Todos os trabalhos foram encontrados na Base de Dados: Banco de Teses da CAPES, portanto, todos referem-se a dissertações e teses publicadas entre 2015 e 2020. No Quadro 01, o número organizacional refere-se à ordem em que cada trabalho foi disponibilizado na Base de Dados da Capes após a inclusão dos termos de busca e refinamento do período. Sendo que a primeira análise foi em novembro de 2019, referente aos anos de 2015 a 2018. E depois, em abril de 2021, complementamos a busca incluindo as publicações realizadas nos anos de 2019 e 2020. Segundo o que notamos, o *site* disponibiliza os trabalhos de acordo com a proximidade com os termos, por isso, no Quadro 01, nos anos de 2015 a 2018, não estarão dispostos em sequência cronológica. Porém, no segundo momento, como realizamos a busca com os termos refinando apenas em 2019 e depois apenas em 2020, a ordem cronológica é observada. No anexo encontra-se a descrição completa dos trabalhos, bem como o *link* de acesso direto à Plataforma Sucupira, que encaminha acesso aos trabalhos na íntegra.



Quadro 3 - Quadro de produções acadêmicas entre teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses da Capes, que têm como central a dança, currículo e práticas pedagógicas entre 2015 e 2020

CATEGORIAS	TRABALHO/ AUTOR(a)	FORMAÇÃO/ÁREA	TIPO/ANO
(a) Dança e currículo	(4) GREGORY, Kássia Auxiliadora Filiagi. <b>Corpos capturados e disciplinados na dança escolar:</b> pensando o currículo como encontro para a potência de agir. [Data de defesa: 01/02/2018].	Mestrado em Educação	Dissertação/ 2018
	(6) CUNHA, Vivian Cafaro. <b>Currículo mínimo:</b> clausura ou legitimação do ensino da dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. [Data de defesa: 15/03/2016].	Mestrado Profissional em Artes Cênicas	Dissertação/ 2016
	(9) ETO, Jorge. <b>Desconstruindo o futebol e a erotização da dança:</b> uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalu. [Data de defesa: 03/06/2015].	Doutorado em Educação	Tese / 2015
	(10) BATALHA, Cecília Silvano. <b>Ensino de dança na escola:</b> concepções e práticas na visão de professores. [Data de defesa: 19/04/2016].	Doutorado em Educação	Tese/ 2016
	(11) SOUZA, Andrea Bittencourt de. <b>Narrativas sobre o ensino de dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul.</b> [Data de defesa: 21/08/2015].	Doutorado em Educação	Tese / 2015
	(12) GONÇALVES, Camila Correia Santos. <b>Dança no ambiente escolar:</b> por um conhecimento com ações emancipatórias. [Data de defesa: 20/03/2017].	Mestrado em Dança	Dissertação / 2017
	(13) ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. <b>Uma história da dança em escolas de Brasília:</b> memórias da Escola-Parque do período de 1960 a 1974. [Data de defesa: 13/04/2016].	Mestrado em Educação Física	Dissertação / 2016

<b>(a) Dança e currículo</b>	<b>(17)</b> RIBEIRO, Bruna D Carlo Rodrigues de Oliveira. <b>O ensino dança em um projeto social do programa escola aberta de Belo Horizonte:</b> questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação Somática. [Data de defesa: 16/03/2018].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação/ 2018</b>
	<b>(18)</b> LOUREIRO, Maristela Sanchez. <b>A dança no currículo de educação física:</b> pressupostos e análise dos PPP de cinco escolas de Campo Grande – MS. [Data de defesa: 08/06/2018].	<b>Mestrado Profissional em Educação</b>	<b>Dissertação/ 2018</b>
	<b>(20)</b> SOUZA, Fernanda Ribeiro de. <b>Mais tempo para quê?:</b> a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. [Data de defesa: 04/03/2016 (a palavra dança está no resumo)].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação/ 2016</b>
	<b>(22)</b> SENE, Marta Regina. <b>Aulas de arte:</b> reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva. [Data de defesa: 27/07/2016 (a palavra dança está no resumo)].	<b>Mestrado em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(27)</b> SILVA, Edna Christine. <b>Dança na educação básica:</b> uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. [Data de defesa: 29/06/2018].	<b>Doutorado em Comunicação e Semiótica</b>	<b>Tese / 2018</b>
	<b>(31)</b> DINIZ, Irla Karla dos Santos. <b>A dança no ensino médio:</b> material didático apoiado pelas TIC. [Data de defesa: 06/02/2017].	<b>Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias</b>	<b>Tese / 2017</b>
	<b>(33)</b> ASSIS, Nayara Silveira Bernardes de. <b>A dança na escola:</b> um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016. 2018. [Data de defesa: 20/03/2018].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2018</b>
	<b>(39)</b> GOMES, Taína Moreira. <b>A educação pela dança no ensino básico de Goiás.</b> [Data de defesa: 04/03/2015].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2015</b>

<b>(a) Dança e currículo</b>	<b>(44)</b> TEMPORIM, Patrícia Gama. <b>É escola ou espetáculo? um grupo de dança que faz da sociabilidade o seu currículo escolar.</b> [Data de defesa: 29/03/2019].	Mestrado em Educação	Dissertação / 2019
	<b>(46)</b> BLOTTA, Ana Paula Mello. <b>O ensino de dança:</b> uma trajetória de re-existência na escola pública. [Data de defesa: 01/10/2019].	Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	Dissertação / 2019
	<b>(48)</b> GALÚCIO, Mateus dos Santos. <b>Currículo, corpo e performatividade de gênero na cena cultural do balé folclórico da Amazônia – BFAM.</b> [Data de defesa: 27/05/2019].	Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica.	Dissertação / 2019
	<b>(50)</b> REIS, Eliana Aparecida de Jesus. <b>Currículos enredados por forças, afetos e afecções:</b> o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar?. [Data de defesa: 04/09/2019].	Mestrado Profissional em Profissional em Educação	Dissertação / 2019
	<b>(51)</b> LIZA, Adriana Vilchez Magrini. <b>Traços, trajetões e processos da dança criativa.</b> [Data de defesa: 22/08/2019].	Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura	Dissertação / 2019
	<b>(55)</b> SAMPAIO, Carla Char Melo. <b>O que pode um currículo dançante:</b> experimentações de um currículo com dança. [Data de defesa: 04/12/2020].	Mestrado em Educação	Dissertação / 2020
	<b>(64)</b> SILVA, Adria Paulino da. <b>Danças urbanas:</b> estratégias de governamento de corpos juvenis no currículo escolar. [Data de defesa: 20/01/2020].	Mestrado em Educação	Dissertação / 2020
	<b>(66)</b> DANTAS, Viviane dos Santos. <b>A dança na escola:</b> uma proposta para a disciplina de componente eletivo no novo ensino médio. [Data de defesa: 31/07/2020].	Mestrado Profissional em Profartes	Dissertação / 2020
	<b>(68)</b> SANTOS, Natali Allas dos. <b>(Im)possibilidades do ensino de arte (teatro e dança) na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS:</b> narrativas de professores. [Data de defesa: 16/04/2020].	Mestrado Profissional em Educação	Dissertação / 2020

	<b>(69)</b> CHAGAS, Ivanise dos Reis. <b>Formação continuada em dança na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.</b> [Data de defesa: 28/07/2020].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
<b>(b) Dança e prática pedagógica (docente)</b>	<b>(1)</b> ARAÚJO, Eliana Vieira de Amorim. <b>Dança e educação inclusiva:</b> contribuições da dança como conteúdo da educação física na perspectiva da inclusão na escola. [Data de defesa: 18/09/2018].	<b>Mestrado em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2018</b>
	<b>(2)</b> SANTOS, Erica Cristian Reis dos. <b>Dança na escola de educação infantil da UFRJ:</b> proposta pedagógica e práticas docentes. [Data de defesa: 20/12/2018].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2018</b>
	<b>(3)</b> SILVA, Mariana Teixeira da. <b>Construção da trajetória docente:</b> um estudo com professores de dança em escolas da cidade de Pelotas/RS. [Data de defesa: 27/07/2018].	<b>Mestrado em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2018</b>
	<b>(5)</b> SOUSA, Silvia Azevedo. <b>Ensino de dança na escola:</b> um estudo de atualização de referenciais sobre a compreensão de corpo na formação de professores em João Pessoa/PB. [Data de defesa: 31/07/2015].	<b>Mestrado em Dança</b>	<b>Dissertação / 2015</b>
	<b>(7)</b> FALKEMBACH, Maria Fonseca. <b>Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança:</b> um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. [Data de defesa: 24/07/2017].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(8)</b> FERNANDES, Iane Licurgo Gurgel. <b>A improvisação e a composição em dança na escola:</b> trajetórias em construção. [Data de defesa: 25/04/2018].	<b>Mestrado em Artes Cênicas</b>	<b>Dissertação / 2018</b>
	<b>(14)</b> SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. <b>Saberes docentes para o ensino de dança:</b> relação entre saberes e formação inicial de licenciados em dança e educação física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. [Data de defesa: 02/12/2016].	<b>Doutorado em Educação</b>	<b>Tese / 2016</b>
	<b>(15)</b> FARIAS, Alison Nascimento. <b>Livro didático e as TIC:</b> limites e possibilidades para as aulas de educação física no município de Caucaia/CE. [Data de defesa: 17/01/2018].	<b>Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias</b>	<b>Dissertação / 2018</b>

<b>(b) Dança e prática pedagógica (docente)</b>	<b>(16)</b> FIALHO, Aline Dutra. <b>Ensino-aprendizagem de dança na escola:</b> construindo significados e espaços. [Data de defesa: 23/08/2016].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(19)</b> MENOTI, Joyce Cristina Claro. <b>Os jovens e a dança nas aulas de educação física:</b> um desvelar das culturas juvenis. [Data de defesa: 23/03/2017].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(21)</b> FRANCO, Liliane Isabel Aparecida. <b>Um caminho para dança na educação física escolar:</b> dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/UNESCO. [Data de defesa: 20/02/2015].	<b>Mestrado em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2015</b>
	<b>(23)</b> GRECA, Juliana Maria. <b>O ensino da dança em “jogo”:</b> por uma metodologia contemporânea. [Data de defesa: 14/07/2016].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(24)</b> JUSTINO, Walderlane Cardoso. <b>Corpo, escola, cognição:</b> experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental. [Data de defesa: 20/06/2018].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2018</b>
	<b>(25)</b> SILVA, Lúcia Maria da. <b>Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica:</b> contribuições de uma experiência. [Data de defesa: 14/03/2016].	<b>Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(26)</b> ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. <b>Dança narrativa:</b> experiências de processos criativos na educação básica. [Data de defesa: 26/08/2016].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(28)</b> PAULA, Juliana Araújo de E. <b>Isso dá pra aprender:</b> a dança na Educação Integral. [Data de defesa: 17/03/2017].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(29)</b> AMARAL, Mirela Campos do. <b>Utilização de um software de animação no ensino de dança no ensino fundamental.</b> [Data de defesa: 26/04/2017].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2017</b>

<b>(b) Dança e prática pedagógica (docente)</b>	<b>(30)</b> SABOIA, Samanda Nobre do Carmo. <b>O ensino da dança nas escolas estaduais do ensino fundamental I da Cidade de Macapá – AP.</b> [Data de defesa: 27/03/2017].	<b>Mestrado em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(32)</b> FARIA, Lana Costa. <b>Imagem em cena e corpo que dança:</b> poéticas pedagógicas. [Data de defesa: 05/07/2016].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(34)</b> STEIL, Isleide. <b>Aulas de dança:</b> mediação cultural, formação estética e artística. [Data de defesa: 06/12/2016].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(35)</b> OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva. <b>Dança na escola:</b> uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos. [Data de defesa: 10/03/2017].	<b>Mestrado Profissional em Educação</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(36)</b> OLIVEIRA, Maurício Jesus. <b>Corporeidade pela dança:</b> o caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo Salvador. [Data de defesa: 08/08/2016].	<b>Mestrado em Cultura e Sociedade</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(37)</b> GARCEZ, Artur Martins. <b>Grupo de dança do Colégio Marista de Natal:</b> um percurso formativo em danças populares. [Data de defesa: 20/06/2016].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2016</b>
	<b>(38)</b> BAETTA, Raphael Rivoiro. <b>Dança na educação física escolar:</b> uma percepção de alunos e alunas. [Data de defesa: 31/08/2017].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(40)</b> GUANAIS, Saryta Garrossino. <b>Aula de mim:</b> a linguagem corporal na educação infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança. [Data de defesa: 31/01/2017].	<b>Mestrado em Artes</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(41)</b> CRUZ, Elaine Izabel da Silva. <b>O papel do ensino da dança na educação básica:</b> estereótipos coreográficos no ciberespaço. [Data de defesa: 24/11/2015].	<b>Mestrado em Performances Culturais</b>	<b>Dissertação / 2015</b>

<b>(b) Dança e prática pedagógica (docente)</b>	<b>(42)</b> BORGES, Rodrigo Moraes. <b>Atividades físicas e dança na educação integral de jornada ampliada:</b> práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando. [Data de defesa: 27/11/2017].	<b>Mestrado Profissional em Educação</b>	<b>Dissertação / 2017</b>
	<b>(43)</b> SCHILDBERG, Lerrine Marie Tabata Carvalho. <b>A cultura popular fazendo escola:</b> a inserção e valorização da dança popular no contexto educativo por intermédio de um Mestre da cultura. [Data de defesa: 12/04/2018].	<b>Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais</b>	<b>Dissertação / 2018</b>
	<b>(45)</b> ARAÚJO, Ana Carolina de. <b>Videodança na escola:</b> processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I. [Data de defesa: 26/02/2019].	<b>Mestrado em Artes da Cena</b>	<b>Dissertação / 2019</b>
	<b>(47)</b> RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier. <b>Memórias com a dança na escola:</b> corpos, identidades e educação intelectual na escola. [Data de defesa: 08/03/2019].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2019</b>
	<b>(49)</b> MORALES, Cintia Engelkes. <b>Grupo de dança do Colégio Municipal Pelotense... por trás das cortinas... um apanhado histórico.</b> [Data de defesa: 27/08/2019].	<b>Mestrado em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2019</b>
	<b>(52)</b> FERREIRA, Petrônio Alves. <b>Coreografias juvenis:</b> gêneros e sexualidades na cena escolar. [Data de defesa: 25/02/2019].	<b>Mestrado Profissional em Educação e Docência</b>	<b>Dissertação / 2019</b>
	<b>(53)</b> KROPENISCKI, Fernanda Battagli. <b>Brincando e dançando e sentindo a canção:</b> entrelaçamentos entre dançar, brincar e se movimentar. [Data de defesa: 18/10/2019].	<b>Mestrado em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2019</b>
	<b>(54)</b> ALTOE, Janaina Lubiana. <b>A dança nas aulas de educação física:</b> legitimidade e democratização 'via' prática pedagógica. [Data de defesa: 28/07/2020].	<b>Mestrado Profissional em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	<b>(56)</b> SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos. <b>A atividade de ensino da dança nas aulas de educação física em uma perspectiva histórico-cultural.</b> [Data de defesa: 23/03/2020].	<b>Doutorado em Educação</b>	<b>Tese / 2020</b>

(b) Dança e prática pedagógica (docente)	(57) BUENO, Rafael Gouveia. <b>Improvisação em dança na educação básica:</b> uma experiência pedagógica com estudantes do ensino fundamental (1º ao 5º ano). [Data de defesa: 25/09/2020].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	(58) CALIXTO, Leonardo Arruda. <b>As diferenças (des)encontradas na sala de aula:</b> as artes cênicas emancipando o eu, o/a outro/a e o nós. [Data de defesa: 01/09/2020].	<b>Mestrado Profissional em Educação</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	(59) SILVA, Amanda Faria Correa da. <b>Ensino da dança sob a perspectiva multicultural de currículo em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II:</b> uma experiência possível e necessária. [Data de defesa: 23/04/2020].	<b>Mestrado Profissional em Educação Física</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	(60) PINTO, Érica da Silva. <b>Corpo e diversidade:</b> possibilidades através da dança na Educação Física escolar São Luís. [Data de defesa: 20/10/2020].	<b>Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	(61) GABARDO JÚNIOR, Jair Mario. <b>Educação performativa no ensino de dança:</b> possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar. [Data de defesa: 04/03/2020].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	(62) OLIVEIRA, Livia Camille Maciel de. <b>A dança-jogo como possibilidade no ensino da dança.</b> [Data de defesa: 18/12/2020].	<b>Mestrado em Artes Cênicas</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	(63) MELO, Andreia Silva de. <b>O jogo pode se transformar em dança:</b> uma intervenção pedagógica na escola pública. [Data de defesa: 30/07/2020].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
	(65) SILVA, Thais de Brito. <b>Dança e decolonialidade no palco da escola:</b> experiência pedagógica no ensino fundamental II. [Data de defesa: 16/10/2020].	<b>Mestrado Profissional em Profartes</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
(67) QUEIROZ, Juliane Gonçalves. <b>Dança como elemento de formação estética de docentes.</b> Orientador: Ana Cristina de Moraes. [Data de defesa: 20/02/2020].	<b>Mestrado em Educação</b>	<b>Dissertação / 2020</b>	

<b>(b) Dança e prática pedagógica (docente)</b>	<b>(70)</b> REIS, Érica Viviane Bianna dos. <b>Um campus em movimento:</b> A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança. [Data de defesa: 01/10/2020].	<b>Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica</b>	<b>Dissertação / 2020</b>
-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	---------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A seguir, apresentam-se os resultados encontrados quantitativamente a partir das duas categorias estabelecidas. Em um total de 70 publicações acadêmicas realizadas entre 2015 e 2020, pré-selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa, encontramos 24 pesquisas cujas temáticas estariam, sobretudo, evidenciando questões curriculares de dança na escola (a); e 46 pesquisas nas quais sobressaíram questões associadas à prática pedagógica escolar (b).

Quadro 4 - Quantitativo de produções acadêmicas de acordo com as categorias identificadas

<b>Categorias</b>	<b>Quantitativo de produções</b>
(a) Dança e currículo	24
(b) Dança e prática pedagógica (docente)	46
<b>Total de produções acadêmicas analisadas</b>	<b>70</b>

Fonte: Quadro realizado pela autora.

Nos resultados destacam-se trabalhos que objetivaram refletir o currículo em detrimento dos que têm as práticas pedagógicas como foco. O processo de planejamento de conteúdos com a participação da comunidade deveria anteceder a etapa de elaboração do currículo e, por conseguinte, das práticas pedagógicas. Lidar com o planejamento de conteúdos de forma não coletiva distancia a comunidade escolar de possibilidades de discussão e reflexões sobre como determinados conteúdos são colocados nos currículos.

A coerência com que se afirma que são planejados os conteúdos dos sistemas educacionais dificilmente é visível para os alunos e, algumas vezes, até mesmo para os professores, seja qual for o nível educacional. Tanto na educação infantil e no ensino fundamental, como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo a priori e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora, pelo menos se levamos em consideração os escassos debates que provoca (Santomé, 1998, p. 25).

Santomé (1998) nos explica que os conteúdos presentes nos currículos, na maioria das vezes, são colocados sem um devido debate entre a comunidade escolar, a comunidade científica e, até mesmo, a classe trabalhadora. Ou seja, ao se pensar os currículos há pouca discussão entre: os professores que estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; os alunos que lidarão na prática com tais conteúdos; e, também, com os próprios pesquisadores, que estão em constantes estudos para que tais conteúdos possam alcançar a comunidade de forma ainda mais significativa.

Nos principais documentos que regem os currículos brasileiros (LDB, DCNs, PCNs e BNCC), buscaram-se referências sobre os professores envolvidos na constituição dessas normas e diretrizes educacionais. Na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por exemplo, aparecem alguns nomes de especialistas da educação, mas não há nitidez sobre a autoridade que os envolvidos têm em cada conteúdo específico. Nos PCNs, tanto de Arte como de Educação Física, as fichas técnicas não nos dão detalhes sobre os professores que formularam o material, apenas os identificam pelos nomes. Caso a área de atuação de cada um fosse divulgada, isso facilitaria o diálogo entre os pares. Já na BNCC nos deparamos com muitos nomes na ficha técnica, porém não fica claro quais professores são especialistas de quais áreas. No nosso ponto de vista, isso pode ser problemático, pois não facilita o diálogo entre os professores que estão na base da educação, no chão da escola, com as autoridades educacionais que estão formulando os currículos; ao invés disso, só há uma transparência relativa aos nomes identificando os que estão “ditando” as leis, normas e diretrizes para a educação.

Os PCNs são os documentos que abordam mais especificidades sobre o trato pedagógico do conteúdo dança na escola. Apesar de não termos um documento exclusivo para a dança, nos PCNs de Arte e Educação Física, ela está referida com diferentes propostas, porém complementares. Tanto que na nota de rodapé do próprio documento relativo à Educação Física está escrito: “O enfoque neste item é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo Dança, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística” (Brasil, 1998b, p. 71).

No PCN que trata sobre a Educação Física, a dança está no bloco de conteúdos nomeado “atividades rítmicas e expressivas”, considerada como uma das expressões da cultura corporal, entre mímicas e brincadeiras cantadas. “A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem” (Brasil, 1998b, p. 71). É reconhecido o valor da dança enquanto possibilidade de aprendizagem, porém esse “amplo” valor, considerando as raízes históricas e culturais do país, tardaram a chegar nas bases da educação, sobretudo da educação física.

Num país em que pulsam a capoeira, o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado, entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem (Brasil, 1998b, p. 71).

Os documentos, tanto de Arte como de Educação Física, reconhecem que há um atraso na promoção desse conhecimento nas escolas brasileiras. O documento referente à Arte nos PCNs inicia com seguinte afirmativa: “Embora se costume dizer que o ‘brasileiro tem samba no pé’, que aqui já ‘se nasce dançando’, que o Brasil é um ‘país que dança’, ainda existem muitas dúvidas, desacordos e até mesmo falta de conhecimento a respeito da dança como conteúdo escolar” (Brasil, 1998a, p. 70). Apesar de os textos serem de 1998, a questão sobre dúvidas e conhecimentos não consolidados sobre essa área, enquanto conteúdo escolar, permanecem.

Seguindo a investigação, entre as duas principais categorias (dança e currículo; dança e prática pedagógica) que gravitam a dança na escola e deram base para o Quadro 1, pudemos identificar subcategorias a partir de temas em comum entre as pesquisas. Foram estes: a) dança inclusiva; b) dança e criança; c) corpo e mente; d) dança e arte; e) dança e educação física; f) dança e professores; g) dança e as TICs; h) memórias de dança na escola; i) dança na educação integral; j) narrativas de dança; k) danças e cultura popular. E, por fim, destacamos alguns trabalhos que enfatizam: l) dança e práticas pedagógicas; e m) dança e currículo de forma específica.

Analisando estas subcategorias, apontaremos as pesquisas que se aproximam e, de antemão, entre as duas categorias principais, elas serão consideradas como temas válidos de serem adicionados/reforçados em: **dança e currículo**. A primeira categoria “a) dança e educação inclusiva” teve destaque em três pesquisas, as de Araújo (2018), Oliveira (2017) e Melo (2020), estas pesquisas elucidam sobre a dança na escola como uma importante ferramenta para uma educação inclusiva, considerando, até mesmo, a dança como possibilidade de ensino para crianças surdas. As pesquisas mostraram que práticas pedagógicas que contribuem para o entendimento de relações inclusivas e simbólicas que se inscrevem no corpo e na sociedade geram nos discentes uma consciência sobre seu potencial de ação no mundo, independentemente de qualquer limitação física e/ou cognitiva.

A categoria “b) dança e criança” recebe destaque principalmente nos trabalhos de Santos (2018), Gregory (2018), Guanais (2017) e Kropenisky (2019). Santos (2018) salienta as práticas pedagógicas de dança na educação infantil, sendo “práticas pedagógicas” uma das palavras-chave utilizadas em sua dissertação. Porém seu objetivo é “repensar a prática educacional na educação infantil de maneira a fomentar a dança como conteúdo estruturante nas demais escolas de educação infantil” (Santos, 2018, p. 8). Quando a autora define esse objetivo, conseqüentemente ela está enfatizando o currículo por intencionar promover a dança

como conteúdo estruturante para outras escolas. Significa então, que a partir de sua pesquisa, cuja investigação realizou-se por meio de entrevistas e observação de campo, a autora buscou catalogar conhecimentos sobre as práticas pedagógicas de dança para fomentar o debate, tanto na formação de professores que atuam com dança na educação infantil, como fonte de conhecimento sobre a própria dança para essa fase escolar, como a própria autora menciona. Dessa forma, a autora a partir da inserção nas práticas pedagógicas de dança para crianças, produziu conhecimentos científicos que poderão dar base a currículos que versam essa etapa da vida escolar.

Gregory (2018, p. 8) teve como principal objetivo “problematizar o atual cenário da dança no currículo escolar, pensando possibilidades de expressões outras a partir da potência dos corposcrianças”. A autora parte de uma concepção foucaultiana de que a escola é um dos vários dispositivos disciplinares, pensando no ensino da dança com crianças em meio a esse modelo disciplinar. Para isso se envolveu, também, em reuniões com a equipe pedagógica de uma escola municipal em Cárceres – Mato Grosso (MT). Conferimos que sua análise foi sobre o currículo de dança e também sobre um currículo oculto cujos fragmentos a autora buscou mapear, bem como os territórios que ocupa, as relações de poder que o atravessam e as forças que resistem no cenário da dança na escola.

Guanais (2017) ressalta que a dança na escola ainda tem assumido um caráter tradicional e que ela se resume a apresentações para datas comemorativas, e seu modo de ensino ainda se pauta em cópias e repetições. Por isso ela propõe um protagonismo da criança na dança. Kropeniski (2019), apesar de não mencionar o protagonismo da criança, fala sobre a urgência da presença das danças na escola, especialmente a partir das brincadeiras. As brincadeiras “naturalmente” são um lugar de conforto para as crianças, nas quais elas têm espaço para criarem, imaginarem, se posicionarem e, assim, também assumem um papel de protagonistas. E, dessa forma, a dança atuaria como esse caminho possível para o (re)encontro com o brincar na escola.

Na categoria “c) corpo e mente”, incluímos os trabalhos de Sousa (2015) e Edna Silva (2018), em ambos a análise se dá sobre a perspectiva de currículo. Sousa (2015), enfatiza sobre o corpo que dança e como esse corpo ainda é visto com uma visão dualista (corpo e mente) nos currículos de arte e educação física. A autora chegou a esse resultado a partir de uma análise epistemológica sobre os PCNs de 1997. Edna Silva (2018) aponta como hipótese principal, que a concepção de corpo que fundamenta as bases curriculares tem sido alimentada por vestígios de uma visão cartesiana, deflagrando uma série de problemas como a

separação entre teoria e prática, razão e emoção, corpo e mente. Tais debates geram uma visão equivocada do ensino da dança que, ao invés de ser considerado como parte integrante da produção de conhecimento, transforma-se em mero entretenimento. Além de desconsiderar a integralidade da dança, que quando é trabalhada com os conhecimentos necessários tem seus benefícios desenvolvidos de forma orgânica e não dual, como ambos os trabalhos identificaram.

No item “d) dança e arte”, identificou-se os trabalhos de Falkembach (2017), Souza (2015), Sene (2016), Calixto (2020) e Santos (2020), que versam sobre a disciplina arte e a dança. Essas pesquisas refletem tanto sobre o espaço de atuação do professor formado em arte, que em alguns estados é responsável pelas quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), tanto para os que já se formaram como professores licenciados em dança.

Falkembach (2017) produziu uma tese que analisa práticas de dança como componente curricular obrigatório de Arte na educação básica, em escolas públicas no Rio Grande do Sul. A autora parte da identificação de tensões provocadas pela prática da dança na escola (construção de currículo, planos de ensino e aulas) e problematiza as relações de saber-poder que configuram essas práticas. Ou seja, a partir de um olhar sobre o currículo, a autora analisa as práticas pedagógicas de dança e levanta questões sobre as práticas se constituírem espaços íntimos a partir dos saberes da dança, para além do proposto em currículos.

Souza (2015), em sua tese, discorre sobre como se constituem as identidades do professor de Arte/Dança durante os processos de curricularização dessa prática. A autora concluiu que as identidades desses professores emergem no contexto sul-rio-grandense a partir das práticas discursivas que posicionam a dança como uma área de conhecimento e disciplina escolar. Esse andamento se deu a partir da própria demanda da região em realizar concursos públicos para os inúmeros professores que estavam se formando em licenciatura em dança. Então, durante o próprio exercício da profissão no cotidiano da escola, esses professores vêm construindo uma “outra” dança decorrente do processo de curricularização.

Sene (2016) observa o caso do contexto do Currículo de Arte do Estado de São Paulo, a autora faz uma análise geral do currículo e seus desdobramentos acerca da prática educativa perante as exigências dos conteúdos focados na contemporaneidade. Constatou-se que o fazer docente do professor de Arte (responsável por música, dança, teatro e artes visuais), é híbrido. Cada professor usa o currículo de um modo distinto que depende da sua formação docente e dos seus interesses e repertórios. Assim, o professor domina mais a linguagem de formação que é, na maioria das vezes, Artes Visuais, embora o contexto exija que ele transite por todas

as quatro linguagens da Arte. Ou seja, na maioria das vezes o desenvolvimento do conteúdo de dança nem chega a acontecer.

E as questões continuam: os autores Calixto (2020) e Santos (2020) falam sobre os problemas existentes no trabalho de professores de Arte habilitados em teatro e dança. Na dissertação de Calixto (2020), primeiro defende-se o teatro e a dança como áreas de conhecimento tão importantes quanto as outras da Educação Básica. E, ao final, apresenta-se uma proposta de intervenção que elabora aulas e oficinas de teatro e dança para conduzir uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Na dissertação de Santos (2020), foram analisados exatamente os problemas existentes no trabalho dos professores de Arte que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Nele, a autora também aponta medidas de enfrentamento por meio de uma proposta de intervenção pedagógica. A análise dos dados assinala problemas mais específicos do trabalho do professor habilitado em teatro e dança, como a polivalência, a relação com o espaço físico e com a gestão escolar.

Dentro do contexto “e) Dança e educação física”, destacamos as pesquisas de Eto (2015), Silveira (2016), Menoti (2017), Franco (2015), Saboia (2017), Amanda Silva (2020), Pinto (2020), Dantas (2020), Baetta (2017). Estes trabalhos, em suma, têm o objetivo comum de implementar, nas aulas de Educação Física, uma proposta curricular que realmente inclua a dança como um dos pilares da cultura corporal de movimento, conteúdo valoroso em meio às concepções críticas de educação física. Silveira (2016) se pôs a compreender como se dá o ensino da dança em escolas do Rio de Janeiro por professores licenciados em dança e em Educação Física. Para os licenciados em dança, alguns confirmaram que sua formação alterou sua concepção sobre o ensino da dança que possuíam anteriormente à trajetória profissional. Já os professores licenciados em Educação Física afirmam que a formação inicial pouco transformou a visão de dança e de ensino de dança que já carregavam ao ingressarem no curso superior. Ou seja, o ensino da dança desenvolvido nas faculdades havia sido pouco significativo para sua atuação profissional.

Saboia (2017) sugere que a dança, como conteúdo das aulas de Educação Física, precisa ser constantemente ressignificada para que as estratégias de ensino utilizadas pelos professores atuem com possibilidade libertadora para os alunos. Amanda Silva (2020) apresenta possibilidades e dificuldades da proposta cultural da Educação Física no ensino da dança. Um dado interessante, que tiveram como resultado, é de que é possível promover o ensino da dança na escola de forma sistematizada e significativa, a partir da investigação da cultura corporal em dança da comunidade, das expectativas e necessidades dos estudantes

com relação ao conteúdo e da consideração dos conhecimentos prévios que eles trazem acerca desse saber.

Pinto (2020) buscou compreender o contexto da diversidade dos corpos no ambiente escolar, tendo em vista a elaboração de uma proposta metodológica, por meio da dança nas aulas de Educação Física, que atenda à diversidade corporal na escola, bem como temas emergentes desse corpo em movimento na sociedade. O estudo concluiu que a abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física permitiu uma ampliação e (re)construção dos conceitos de corpo e diversidade, contribuindo para a compreensão de que todo corpo dança. Já Baetta (2017), abordou a questão da dança e gênero nas aulas de educação física escolar, buscou analisar as diferenciações entre meninos e meninas ao perceberem a dança e como a cultura em volta influência em suas concepções. Analisou o discurso das crianças a partir de entrevistas e concluiu que a história de evolução do ser humano e da dança se faz presente na cultura das crianças.

Sobre o tema “f) Dança e professores” os trabalhos realizados por Edna Silva (2018), Fernandes (2018), Gonçalves (2017), Blotta (2019), Reis (2019), Queiroz (2020) e Mariana Silva (2018), enfocam a trajetória docente de professores que trabalham com dança, tanto formados em dança e concursados nesta área, quanto com professores que se formaram em áreas paralelas, mas desenvolvem esse trabalho em escolas. Edna Silva (2018) investiga a construção da trajetória docente dos professores que trabalham com dança de forma extracurricular em escolas na cidade de Pelotas/RS. A pesquisa constatou que apesar de terem características pedagógicas em comum, suas trajetórias pessoais e sociais tiveram grande importância em sua formação e, conseqüentemente, em seus trabalhos com dança.

Segundo o trabalho de Fernandes (2018), os principais interlocutores são professores formados nas áreas de Dança, Teatro, Educação Artística e áreas correlatas que foram aprovados em concursos públicos para a vaga de professor de dança no município de Natal e em outras cidades do Rio Grande do Norte. É interessante notar a abertura da Secretaria de Educação do Estado em lançar o concurso para dança, com possibilidade para candidatos de outras áreas de formação, pois alguns estados que têm avançado com concursos para professores de dança, abrem exclusivamente para professores licenciados em dança. Sendo que a dança sendo uma área de formação nova, outros estudiosos são capazes de comprovar habilidade para o cargo a partir das próprias experiências com o ensino da dança.

Inclusive, Mariana Silva (2018) realizou um estudo com 15 professores que trabalham com a dança na escola de forma extracurricular na cidade de Pelotas/RG. A pesquisadora

realizou entrevistas semiestruturadas com esses professores e a análise apontou que os professores participantes do estudo incorporam saberes da dança ao longo da vida compreendendo esses aspectos relativos à aderência à profissão e ao magistério.

E entre os trabalhos de Gonçalves (2017), Blotta (2019), Reis (2019) e Queiroz (2020), para além da investigação sobre as possibilidades formativas para os docentes em dança, houve reflexões sobre o currículo e a preparação de materiais que possam auxiliar a prática pedagógica de novos professores. Estas pesquisas refletem conceitos referentes à organização do trabalho pedagógico ao ensinar dança dentro das escolas de educação básica, direcionando a atenção às vivências docentes cotidianas.

Sobre o tema “g) Dança e as TICs, desenvolvido nas pesquisas de Farias (2018), Amaral (2017), Diniz (2017), Cruz (2015), Araújo (2019) e Reis (2020), encontramos estes trabalhos que falaram sobre os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como meios de aproximar crianças e adolescentes ao mundo da dança e, também, culminaram em ferramentas de material de apoio aos professores que desenvolvem a dança na escola.

Amaral (2017) pôde observar que a proposta da utilização, por professores, do *software* de animação *DanceForms*, fundamentada nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a), teve 70% de aprovação dos envolvidos nos critérios de avaliação. Isso significa que a tecnologia, enquanto ferramenta para aulas que envolvam movimento e dinamicidade, como as aulas de dança, está sendo cada vez mais aceita. Essa nova realidade pode ser uma porta de abertura de iniciação à dança para as crianças e os adolescentes que são envolvidos com diversos tipos de *gamers* mas que ainda têm tabus em relação às aulas convencionais de dança.

Verificamos outras pesquisas que têm buscado inovar com as TICs nas aulas de dança, como: o uso das TICs na educação física para trabalhar a dança, Farias (2018); a dança e a cibercultura, no trabalho de Cruz (2015); vídeos de dança para aproximar os alunos do processo de criação, além da preparação de materiais de apoio ao docente a partir de atividades interventivas, nos trabalhos de Diniz (2017) e Reis (2020). Já Araújo (2019), versou sobre um cenário no contexto da educação integral em que se localiza a emergência da videodança, expressão híbrida entre dança, vídeo, linguagem cinematográfica e tecnologias digitais, em que são apresentados alguns dos artistas relevantes por suas contribuições no campo. Esse grupo de trabalhos é composto por pesquisas que estimulam a inserção das tecnologias na escola, iniciativas que motivam os alunos e auxiliam os professores no ensino do conteúdo de dança na escola.

No tema “h) memórias de dança na escola” identificamos, prioritariamente, três pesquisas que destacaram memórias da dança nas escolas, realizadas por Rocha (2016), Loureiro (2018) e Morales (2019). Rocha (2016) buscou a compreensão sobre a dança em escolas de Brasília a partir do currículo que fundamentou a história da dança em escolas públicas de Brasília. Concluiu que tal currículo foi significativo para avanços da dança na realidade escolar em Brasília a partir de um projeto curricular inovador que foi elaborado por Anísio Teixeira. A pesquisadora chegou a esse resultado a partir da investigação de documentos, fotografias e história oral, que confirmaram o quão a dança foi significativa para a educação de Brasília no período de 1960/70.

Loureiro (2018) teve como objetivo analisar de que maneira o conteúdo da dança é tratado no PPP da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental I de escolas do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS). Entre as categorias analisadas, destacamos a terceira categoria, em que a autora realizou uma análise de como a dança está proposta nos documentos oficiais que asseguram sua legalidade como conteúdo obrigatório no ambiente escolar. Concluiu-se que o conteúdo dança apresentado no PPP das escolas analisadas apresentam divergências entre si, em sua maioria, sem definições claras de como executar a dança de maneira pedagógica, dificultando o desenvolvimento da prática do professor de educação física. Esse resultado é semelhante aos resultados da pesquisa citada anteriormente (Rocha, 2016), pois apesar de a dança estar contemplada no primeiro currículo da história de Brasília, prevendo tempo e espaço, não estava claro como seria a distribuída a dança em meio a carga horária da escola, não haviam sido definidas as diretrizes sobre quem (professor de qual área) lecionaria aquela disciplina e nem como (questões didáticas).

E Morales (2019) buscou analisar o processo educativo da dança trabalhada no Colégio Municipal Pelotense a partir da reconstrução histórica de suas memórias. Pretenderam reconstruir as memórias de dança nessa escola, fundamentar os caminhos pelos quais a dança se inseriu na escola e o seu significado nesse contexto, além de analisar a contribuição da dança na escola como projeto extraclasse, trabalhada de forma educativa.

No tópico “i) dança na educação integral”, os trabalhos de Souza (2016), Paula (2017), Borges (2017) e Araújo (2019) foram identificados com a questão em comum de compreender os processos de ensino e aprendizagem da dança no contexto de escolas que ofertam a educação integral. Esses trabalhos, de forma geral, buscaram ampliar a visão sobre as possibilidades formativas por meio da dança em escolas em tempo integral. Souza (2016), por exemplo, visou desenvolver elementos para reorganizar o currículo e ressignificar suas

práticas. Paula (2017) focou nos processos de aprendizagem da dança em uma escola integral e Borges (2017) apresenta uma proposta de formação continuada que enfatiza a importância das atividades físicas e da dança para o desenvolvimento integral do educando. Por fim, no trabalho já citado entre os trabalhos que focaram as TIC's, mas que também decidimos enquadrá-lo nesta categoria, pois Araújo (2019) constata a familiaridade que seus educandos têm com ferramentas digitais, a partir de processos criativos interdisciplinares na criação de videodanças com crianças que também fazem parte de uma escola de educação integral de Campinas-SP.

No tópico “j) narrativas de dança”, vê-se que a experiência em processos criativos em dança no contexto de escolas é uma questão comum entre as pesquisas de Silva (2016), Almeida (2016), Ribeiro (2019), Liza (2019) e Gabardo Júnior (2020). Estas pesquisas desenvolveram propostas de trabalhar com narrativas de dança enquanto possibilidade de produção de conhecimento sobre esse assunto, proporcionando aos educandos vivenciarem experiências estéticas, performativas, de cognição e criatividade como possibilidades de experienciar a dança na escola como ponte para o mundo. Silva (2016) enfoca dança, cognição e afetividade. Dessa forma, a pesquisa foi trilhando os caminhos ao trazer para a escola e para os alunos uma vivência corporal significativa em que o processo diário de percepção de si e, conseqüentemente, do outro, foi levando os alunos a descobrirem novas relações de mundo e aprendizagem. Almeida (2016), remete à dança reflexões que impulsionaram a construção da dança narrativa, que compreende o corpo que dança na escola. Ribeiro (2019) buscou compreender como a prática pedagógica em dança contribui (ou não) para a promoção da educação intercultural a partir das narrativas dos ex-alunos sobre experiências educativas das aulas de educação física e dos projetos desenvolvidos. Liza (2019) aponta para a construção de uma proposta pedagógica de dança criativa resultante de um contexto de apropriação e reorganização da dança na contemporaneidade com base nas pesquisas de Rudolf Laban do século XX. E Gabardo Júnior (2020) apresenta a compreensão do saber acerca do corpo e de seu movimento dançado, refletidos frente aos rituais performativos impostos pelo espaço físico de uma escola pública na cidade de Curitiba, Paraná (PR).

Com relação ao tópico “k) danças e cultura popular”, os trabalhos de Garcez (2016), Schildberg (2018) e Thais Silva (2020) nos fazem refletir sobre por que é importante ensinar danças populares na Educação Básica. Essas reflexões tiveram destaque, na década de 80, junto à luta da arte na educação, quando a dança, apenas marcada pela hegemonia

epistemológica eurocêntrica nas escolas, passa a fazer parte dos conteúdos de arte e educação física. Garcez (2016) refletiu sobre a presença do ensino das danças populares no Colégio Marista de Natal a partir do Grupo de Danças Populares da própria escola. Destacamos então, dois resultados importantes: concluíram o quanto é importante a abertura dos gestores e coordenadores para um entendimento de dança que ultrapasse o apêndice para outras disciplinas, ou que ela seja tratada apenas na semana do folclore ou festas sazonais da escola; e que haja uma discussão ampliada da dança como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios.

Schildberg (2018), a partir da observação sistemática de uma oficina de dança popular, destaca como resultados: a contribuição para o ensino de dança popular no contexto da educação física em escolas e a produção de conteúdo que poderá enriquecer a formação integral da comunidade escolar. E no trabalho de Thais Silva (2020), o objetivo foi desenvolver uma experiência pedagógica com os/as alunos/as do ensino fundamental II (ou anos finais) que possibilitasse uma educação decolonial por meio da investigação sobre danças que têm suas origens nos rituais afro e indígenas. Notou-se um desafio de se ensinar dança no ensino fundamental II como reflexo de uma educação colonialista, na qual os saberes instalados nas manifestações culturais de matrizes africana e indígena foram calados no Brasil pela arte hegemônica europeia, como forma de catequização, política e dominação de uma classe.

Para além desses trabalhos classificados nos subgrupos anteriores, separamos alguns que, apesar de apresentarem conteúdos que se assemelham a pontos da categoria "dança e currículo", optamos por enquadrá-los a partir de características que se sobressaíram em questões tangentes à dança e práticas pedagógicas. Prosseguiremos, então, com as pesquisas que tiveram as práticas pedagógicas de dança marcadas em seus objetivos e metodologias. O item "1) dança e práticas pedagógicas" aparece nos trabalhos de Fialho (2016), Justino (2018), Faria (2016), Steil (2016), Oliveira (2016), Ferreira (2019), Oliveira (2020), Greca (2016) e Bueno (2020). Dentre os trabalhos citados, existiu entre os autores o intuito de realização de intervenções pedagógicas em meio às suas pesquisas para que pudessem, a partir dessas ações, gerar materiais didáticos que contribuíssem para o desenvolvimento da disciplina dança em escolas da educação básica do Brasil – conhecimentos que são gerados a partir das experiências de dança na escola, e que dão base para se discutir um currículo por meio de metodologias educacionais diferenciadas.

É perceptível o olhar sensível e atuante de arte-educadores em contato com desafios e possibilidades da dança enquanto produção artística atravessada por esta mesma linguagem no contexto escolar (Bueno, 2020). Mas afinal: "Qual o papel que a dança cumpre diante dos contextos político pedagógicos das instituições educacionais que a acolhem como prática pedagógica?", indaga Greca (2016). Nesse sentido os estudos sobre as práticas pedagógicas visam não apenas fortalecer instrumentos para o trabalho de dança nas escolas, como conquistar com isso, a motivação dos educandos sobre essa disciplina que ainda é nova em meio a rotina educacional de muitos. Por isso, pesquisadores têm se disposto a investigar as possibilidades de ensino que proporcionem o envolvimento dos educandos, gerando neles sensibilidade consigo e com o outro, percepções sobre o corpo, reflexões sobre gênero, sexualidade, senso estético, capacidade criativa, além de contribuir para a formação crítica sobre o seu ser no mundo.

E, por último, mas não menos importante, considerada o ponto-chave entre essas categorizações: “(m) dança e currículo”; discutidas nos trabalhos realizados por Cunha (2016), Batalha (2016), Ribeiro (2018), Sene (2016), Assis (2018), Gomes (2015), Temporim (2019), Galúcio (2019) e Dantas (2020). Estes trabalhos têm em comum um olhar teórico sobre currículos de dança em escolas, refletindo sobre como têm acontecido as práticas pedagógicas (currículo real) e sua conexão com o que de fato está posto (currículo prescrito), seja em currículos macros ou mínimos, e até mesmo nos currículos ocultos (atitudes, valores e subjetividades). Objetivam aprofundar discussões teóricas sobre a inserção da dança no ambiente escolar e tentam formular novas propostas de trabalho a partir de currículos de dança. Acentuamos, assim, os trabalhos que trouxeram questões importantes para refletir sobre a formulação e a consolidação de currículos em escolas.

A começar pelo trabalho 6, Cunha (2016) constatou, por meio de entrevista, que o Currículo Mínimo, disposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em vigência desde 2012, foi pouco ou nada significativo para os professores em suas práticas pedagógicas. Seguindo com uma tese de doutorado que nos aponta resultados que coincidem com nossas hipóteses, Batalha (2016) teve como foco o ensino de dança na escola e seus objetivos versaram sobre: compreender como professores com formação superior em dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na educação básica pública, concebem o ensino de dança, e o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar. Os resultados indicaram que:

i- existe um fosso entre o aspecto legal e o que efetivamente acontece no contexto do currículo escolar; ii- prevalecem duas posições para o ensino de dança nos documentos oficiais, a dança através da arte e a dança através da educação física, fato que pulveriza esforços e não contribui para a afirmação da dança no currículo; iii- a formação do professor de dança revela um amálgama de saberes (artísticos, pedagógicos e da ação docente); iv- a inserção da dança no currículo é um desafio evidente para os professores; v- as concepções, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores de dança são plurais; vi- é possível a inserção da dança no currículo a partir do pressuposto da interdisciplinaridade, desde que os desafios da formação, da organização curricular e das condições do estabelecimento escolar sejam enfrentados (Batalha, 2016, p. 72).

Ao analisar estes resultados, vemos que há uma incoerência entre o que de fato faz parte das legislações que regem os currículos e o que é desenvolvido nos currículos escolares na ação concreta. Além disso, nos documentos oficiais, o ensino da dança está a cargo tanto da disciplina de arte quanto de educação física. Assim sendo, a autora afirma que isso não contribuiu para a consolidação da dança no currículo, possivelmente, por não haver um consenso entre as áreas pedagógicas sobre a real responsabilidade no desenvolvimento desse conteúdo nas escolas e, por vezes, por ele acabar sendo deixado de lado ou trabalhado de forma superficial.

A autora constatou, ainda, que os professores de dança transitam entre os saberes artísticos, pedagógicos e da ação docente. Suas ações didáticas são plurais. A pluralidade não é o problema em questão – a problemática talvez seja a falta de uma linguagem comum. Currículos são referenciais para ações pedagógicas/ práticas pedagógicas (Batalha, 2016).

A inserção da dança nos currículos é um desafio evidente, porém é possível ser enfrentado a partir de um currículo interdisciplinar comprometido com a formação e com a organização curricular, as quais implicam tempo e espaço adequados para o desenvolvimento da dança na escola (Batalha, 2016). Esse último ponto, trazido como um dos resultados da autora, é uma proposta que “soluciona” a questão da dança enquanto um conteúdo fundamental para a formação dos estudantes, sendo possível que ele esteja na organização curricular das escolas se houver uma ação intencional nesse sentido.

No trabalho de Sene (2016), observa-se o caso do contexto do Currículo de Arte do estado de São Paulo, em que a autora fez uma análise geral do currículo e de seus desdobramentos acerca da prática educativa perante as exigências dos conteúdos focados na contemporaneidade. Constatou-se que o fazer docente do professor de Arte (responsável por música, dança, teatro e artes visuais) é híbrido: cada professor usa o currículo de um modo distinto que depende da sua formação docente e dos seus interesses e repertórios. Assim, o professor domina mais a linguagem de formação, que na maioria é Artes Visuais, embora o

contexto exija dele que transite por todas as quatro linguagens da Arte. Ou seja, na maioria das vezes o desenvolvimento do conteúdo dança nem chega a acontecer.

Assis (2018) apresentou elementos de um “estado da arte” sobre a produção discente dos Programas de Pós-Graduação no Brasil com o tema dança na escola. O estudo realizou reflexões a partir de pesquisas sobre a dança na escola, ressaltando suas principais características e contribuições. Assis (2018) faz discussões teóricas sobre a inserção da dança no ambiente escolar, tanto por meio da Arte como por meio da educação física, com o resgate histórico da dança na escola nas duas áreas até a legislação atual, analisando documentos oficiais. Interessante que com o resultado foi possível constatar a infrequência da produção de trabalhos acadêmicos. Com isso a autora concluiu que a dança tem ocupado um “não lugar” no ambiente escolar e que, mesmo estando presente na legislação educacional, ainda acontecem disputas entre as áreas de conhecimento, precarização na formação e desvalorização docente, negligência com relação ao conteúdo, problemas na infraestrutura das escolas, entre outros obstáculos.

Temporim (2019) apresenta propostas de trabalho através dos currículos em rede a partir da observação do que já é desenvolvido com a dança nas escolas das Unidades Municipais de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo (ES). Galúcio (2019) segue linha semelhante: analisa a relação entre o currículo e a performance do corpo que dança tendo como foco da pesquisa os integrantes participantes do grupo de Balé Folclórico da Amazônia. Ambos os trabalhos partiram de experiências positivas da prática pedagógica com dança em escolas para produzirem reflexões, considerações sobre o currículo de dança da educação básica.

Os trabalhos seguintes refletem sobre o currículo de dança na escola sob diferentes perspectivas, mas com uma questão em comum: o corpo. Reis (2019) trata de um currículo enquanto “corpo-relação, corpo-afecção e corpo-político dança entre forças macro e micropolíticas ampliadas pelo desejo coletivo”, buscando compreender a dança em processos de subjetivação, em modos de existir e resistir. Sampaio (2020) mostra que um currículo-dançante pode provocar outros modos de ensinar e aprender por meio de uma relação imbricada e sensível entre corpo e pensamento. Então, no trabalho de Ariana Santos (2020) analisou o quanto a organização do ensino da atividade da dança, em um processo de intervenção formativo ludo-pedagógico, contribui para a aprendizagem sobre a linguagem da dança e a criação de imagens artísticas, carregadas de significados sociais através de ações corporais, tendo em vista o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a

imaginação e a criatividade dos estudantes. E, por fim, o trabalho de Adria Silva (2020) trata de compreender os modos pelos quais as danças urbanas têm sido utilizadas, especificamente, como estratégia de governamento dos corpos juvenis no currículo escolar de uma escola estadual em Canoas (RS). As análises permitiram a Adria Silva (2020) concluir que a escola lança mão das danças urbanas por serem parte da cultura juvenil marcada pela performatividade e concorrência da lógica neoliberal, como estratégia biopolítica de governamento dos corpos juvenis que habitam a escola.

E, finalizando a análise das pesquisas sobre currículos de dança, Chagas (2020) realizou uma análise documental e bibliográfica sobre o conjunto de ações referentes à formação continuada de professores de dança por meio da Subsecretaria de Educação do Distrito Federal. Os tópicos que a pesquisa se propôs a analisar ressaltam a importância da constante elaboração e execução de propostas de cursos, em consonância com os documentos que foram elaborados nesse percurso, oferecendo assim, aos professores cursistas, subsídios que contribuam para a consolidação do ensino e da aprendizagem da dança na Educação Básica da SEEDF.

A dança está presente nas escolas de múltiplas formas: informalmente, trazida pelos próprios alunos por fazer parte de suas realidades cotidianas; formalmente, em documentos curriculares e ainda em momentos extracurriculares, como nas gincanas e festivais escolares. A partir dessa revisão de pesquisas acadêmicas que objetivaram investigar a dança em escolas que ofertam esse ensino na educação básica, pudemos alinhar perspectivas comuns entre os trabalhos e também críticas relacionadas à organização curricular e às práticas pedagógicas diversas de dança na escola.

Conferimos que ao longo dos anos, mais professores e pesquisadores vêm realizando seus trabalhos considerando a dança como um importante instrumento na área da educação. É comum nos depararmos com a dança em escolas, a questão é como essa dança vem sendo abordada, com que regularidade e qual o nível do valor que a equipe pedagógica reconhece nela. A dança, enquanto conteúdo escolar, precisa de um espaço físico para as práticas pedagógicas, mas também que seja consolidado seu direito de se reafirmar como disciplina nos currículos escolares em todos os níveis educacionais.

Nas pesquisas selecionadas que discutem currículos e práticas pedagógicas de dança, um resultado relevante a ser analisado é o quantitativo de trabalhos que se referem ao currículo ser significativamente inferior às pesquisas que têm relação com a prática pedagógica de dança. Esse dado nos chama atenção por entendermos que toda prática

pedagógica gravita por um currículo, seja ele oculto ou não (Sacristán, 2000, p. 14). Ou seja, anterior à prática temos um currículo. Currículo (prescrito, real e oculto) que direciona, que dá ideias, que expõe a formação, os conceitos pedagógicos trabalhados pelo professor e os saberes trazidos pelos educandos.

No entanto, a ênfase tem sido dada às práticas pedagógicas, provavelmente por focarem nas transformações a serem agregadas na vida do educando, que podem notar e registrar de maneira mais imediata. Pois quando focamos no currículo, e pensando prioritariamente no currículo prescrito, essa transformação da realidade ocorre de forma mais lenta e menos palpável, assim como verificamos as dissonâncias entre os documentos direcionadores e as diversas práticas pedagógicas realizadas pelos professores (Assis, 2018; Batalha, 2016; Chagas, 2020; Sene, 2016).

Esse processo foi fundamental para compreendermos um pouco mais sobre a realidade do ensino da dança em escolas brasileiras que têm seus currículos regidos por uma mesma legislação. E que, apesar disso, cada escola carrega consigo uma realidade que é particular e diversa, vive em diferentes culturas e, por isso, sempre serão necessárias adaptações às necessidades de cada comunidade escolar. Por essa razão, há importância também em refletir sobre os currículos internos das escolas – os Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica Curricular (PPC), documentos que são instrumentos para orientar a ação educativa escolar. “Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve” (Brasil, 2013, p. 48). Esses documentos permitem que cada escola tenha uma identidade pedagógica e autonomia para construir as finalidades educativas da instituição, os “currículos internos”.

Sacristán (2000, p. 107) nos diz que “O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”. Por isso, não basta olharmos para a documentação que temos disponível no sistema educacional brasileiro para compreender a forma como a dança na escola vem sendo desenvolvida em cada região. Pelo contrário, a partir desta análise comprovamos como a dança na escola carece de uma consolidação não apenas nos currículos internos, mas, principalmente, de uma compreensão cultural de que a dança é um

conhecimento válido e indispensável para uma formação de qualidade dos estudantes em suas diversas manifestações.

Porém, a concepção sobre a importância da dança para a formação ainda não tem consenso entre os professores e os gestores escolares. Diante disso, em muitas escolas a dança tem sido colocada como uma atividade extracurricular, polivalente, ou é tratada de forma superficial, à mercê da iniciativa do professor regente de arte ou de educação física. Acentuamos que o ponto não é discutir qual professor (independente da área de formação) tem o direito de atuar com a dança na escola, mas compreender qual o direcionamento que estes professores têm tido para sua atuação na educação básica de Brasília. Compreendendo que a dança já é uma área de conhecimento com formação acadêmica própria e aos poucos tem conquistado seu espaço na escola, por isso a ideia é unir forças para que esse avanço se fortaleça.

As pesquisas demonstraram que a maior parte dos professores que desenvolvem trabalhos de dança nas escolas estão muito comprometidos com seus trabalhos, estudando, aplicando, refletindo e até mesmo orientando novos professores a realizarem seus trabalhos. Mas o quanto os conhecimentos produzidos nesses trabalhos realizados têm sido de fato democratizados e sistematizados em currículos? Será que há consciência sobre a importância de se ter a dança contemplada no currículo? Anterior a isso, é a importância de se ter consciência sobre o próprio currículo e sua real potência no meio escolar.

De antemão, frisamos que a compreensão sobre currículo vai além da compreensão sobre um conceito. Grundy (1987, p. 5 *apud* Sacristán, 2000, p. 14) assegura que: “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de experiência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Esta afirmação reforça como o currículo e as práticas pedagógicas andam juntos e até se torna difícil definir o que vem antes, pois um currículo não seria formulado se antes não houvesse experiências práticas que embasassem diretrizes curriculares que auxiliarão em novas práticas pedagógicas. Práticas educativas ou pedagógicas que ganham forças, tornam-se projetos, vêm a ser inseridos nos PPPs e daqui a pouco inserem-se como base para influenciarem a educação a nível local, nacional, podendo influenciar até internacionalmente, dado o poder de uma prática pedagógica formalizada em um currículo.

Considerando o caminho percorrido pela dança, que se fundamenta na história da humanidade e com o passar dos anos foi percebido seu valor agregado a formação

educacional do indivíduo, a dança que já foi muito praticada na escola sem delimitações formais, hoje encontram-se muitos materiais que dão embasamento teórico para seu desenvolvimento pedagógico nas escolas. Temos materiais clássicos sobre a dança e educação disponíveis, trabalhos que foram realizados por professores com autoridade no assunto (Fux, 1983; Laban, 1990; Marques, 2010; Ossona, 1988; Strazzacappa, 2006), podemos considerar que temos bons recursos para formular currículos de qualidade no âmbito da dança.

Atualmente, nossos grandes mecanismos de democratização de uma linguagem comum entre as disciplinas são os principais documentos curriculares que citamos (PCNs, LDB, BNCC e DCN). Então, nos perguntamos: os professores que estão envolvidos com as pesquisas sobre as práticas pedagógicas e até mesmo com os currículos têm tido voz na constituição desses documentos no âmbito de suas disciplinas? Esses são questionamentos importantes a serem feitos para refletirmos juntos sobre a importância de especialistas por áreas na formulação dos documentos.

Com esses trabalhos analisados, notamos críticas aos modelos curriculares que têm vigorado nas legislações nacional, estadual e nos projetos curriculares das escolas. As críticas perpassam desde a base epistemológica até a forma como esses currículos vêm sendo (ou não) efetivados nas práticas pedagógicas escolares. Uma outra questão apontada foi a falta de espaço físico adequado para que as aulas de dança aconteçam, o que comprova o não reconhecimento desse conteúdo como relevante entre os outros tidos como regulares. A gestão escolar e a coordenação pedagógica ainda apresentam dificuldade em compreender o ensino da dança como uma disciplina de base, se sobressaindo sua oferta em caráter extracurricular.

Como nos ensinou Grundy, pensar em currículo trata-se de uma construção cultural. Uma prática pedagógica bem realizada é importante, mas essa mesma prática deve fazer parte de um projeto educacional, assim ganhará força e democratização para que outros professores e alunos possam ter acesso às práticas anteriormente testadas e “aprovadas”. O comprometimento na configuração e aplicação de currículos é um campo fértil a contribuir para a ampliação das práticas pedagógicas de dança nas escolas.

Dessa forma, podemos concluir que é necessário organizar o ensino da dança de forma intencional, numa perspectiva histórico-cultural, alinhada aos interesses da comunidade escolar e da sociedade brasileira. Ao considerar a organização de currículos de dança, é preciso levar em consideração as pesquisas que têm contribuído para a expansão e permanência da dança na escola. Currículos são referenciais para ações pedagógicas e a partir

deles é possível uma fluidez no diálogo entre professores, alunos, gestão escolar e outras áreas de conhecimento. O currículo de dança deve orientar a ação pedagógica de modo que aguçe o corpo e as possibilidades criativas e expressivas dos estudantes mediante as vivências com dança na escola.

#### **4 “TIA, VAMOS TER AULA DE DANÇA?”: A DANÇA ENTRE OS PRINCIPAIS CURRÍCULOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E DE BRASÍLIA/DF**

##### **4.1 Dança e seu espaço entre as orientações curriculares nacionais (LDB, DCNs, PCNs, BNCC)**

Os currículos e programas educacionais de dança entre os estados do país podem variar de acordo com as regiões, pois a legislação brasileira permite essa flexibilidade em relação à adequação dos conteúdos aos contextos socioculturais. Buscaremos, então, analisar questões substanciais apontadas nos currículos para a organização e o desenvolvimento da dança nas práticas pedagógicas. A dança é uma atividade que envolve ritmo, expressão, conexão consigo, conexão com o outro, movimento, interação. Por isso, consideramos um avanço o fato de ela ter sido validada em documentos educacionais oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direcionam os currículos em âmbitos regionais, como o Currículo em Movimento do DF, e por escolas – Projetos Político Pedagógicos (PPPs). Mesmo que a dança ainda não tenha nesses documentos uma área de conhecimento própria, ela se encontra incluída entre os conteúdos de Arte e Educação Física.

Em 1997, tivemos a inserção da dança nos currículos escolares de Artes e Educação Física de acordo com os PCNs, orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Entre os três blocos de conteúdos da Educação Física, um deles foi dedicado às “atividades rítmicas e expressivas”, que trata exatamente de “danças e brincadeiras cantadas”, sendo complementar ao bloco de conteúdo “Dança” presente no PCN de Arte, conforme aponta o próprio documento. No PCN de Arte (Brasil, 1998a) fica estabelecido que o conhecimento da dança deve ser articulado com a percepção do espaço, peso e tempo, pois ela é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção e a construção de sua imagem corporal, fatores fundamentais para o crescimento individual e social do indivíduo.

Marques (2007) destaca que a dança foi incluída nos PCNs por ter sido reconhecida no Brasil como uma forma de conhecimento a ser aplicada nas aulas escolares, sendo ela uma rica fonte de prática de movimentos corporais alinhada a um conjunto de valores culturais. E afirma que, com isso, ela vem sendo aplicada nas aulas de Arte e Educação Física Escolar em território nacional, atendendo a essa inclusão nos PCNs. Porém, a crítica quanto às orientações pedagógicas para o ensino da dança presentes nos PCNs (Brasil, 1997) é que apesar da tentativa de adequar o ensino da dança entre as disciplinas de Artes e Educação

Física, a dança está posta apenas como parte dessas disciplinas e não como uma área de conhecimento específico.

Somente em 8 de março de 2004, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a dança conquista oficialmente, uma área específica de formação superior. A partir disso, foram sendo criados os cursos superiores de dança, sobretudo nas universidades públicas do Brasil. No entanto, a dança ainda é considerada nova enquanto área de conhecimento, quando comparada aos componentes curriculares de Arte e Educação Física (Brasil, 2004). Para que houvesse mais possibilidades de se consolidarem os conteúdos que fazem parte da esfera artística, foi criada uma nova lei que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos em todos os níveis da educação básica. A nova Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016) alterou a LDB – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) estabelecendo o prazo de 5 anos para que os sistemas de ensino promovessem a formação de professores para implantar esses componentes curriculares na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em seguida, foi criado um documento, a partir da LDB (Brasil, 1996), que veio para nortear os currículos das Unidades Federativas: a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, em Brasília (DF) pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho. A BNCC é um documento que explicita os direitos de aprendizagem dos alunos de todas as etapas e modalidades da educação básica, proporcionando uma maior equidade e qualidade à educação brasileira. A BNCC (Brasil, 2018) indica que é na primeira etapa da educação básica, de acordo com os eixos da educação infantil, que a dança se apresenta. Entre os “Direitos de Aprendizagem e o Desenvolvimento na Educação Infantil”, poderíamos nos utilizar da dança como ferramenta pedagógica para o desdobramento dos 6 tópicos: Conviver; Brincar; Participar; Explorar, Expressar-se, Conhecer-se. Porém, vamos focar 2, Explorar e Expressar-se:

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018, p. 38).

Com a dança estando tanto entre as "artes" e entre as "linguagens", encontramos nestes dois tópicos abertura para o desenvolvimento no que tange à essência do dançar, seja com as possibilidades de descobertas (explorar) e caminhos variados para demonstrar esse alcance

(expressar). Nesse sentido, podemos observar que esses tópicos estão referidos nos “campos de experiência”. O tópico “campos de experiência” trata sobre as situações e experiências da vida cotidiana da criança, entrelaçando-as com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018). Dentre a subdivisão dos “campos de experiência”, temos o campo “Corpo, gestos e movimentos”, que desenrola os direitos de aprendizagem de “explorar” e “expressar”:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, **exploram** o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, **expressam-se**, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, **a dança**, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2018, p. 40).

Reitero que apesar de fazer este apontamento, a dança transita pelos 6 direitos de aprendizagem que estão presentes em todos os campos de experiência, como mencionado anteriormente. Pois a forma que foi estruturado o currículo, é exatamente para não termos um olhar fragmentado sobre as etapas de desenvolvimento da criança. E ao contrário disso, realizar conexões que tornem a aprendizagem mais fluida com base nos conteúdos propostos.

Para o ensino fundamental a BNCC, aborda a dança entre as linguagens do componente curricular Arte, junto a música, artes visuais e teatro. O documento propõe que as linguagens se articulem entre a “6 dimensões do conhecimento”, de forma indissociável e simultânea, o que caracterizará a singularidade da experiência artística, segundo o documento. As 6 dimensões do conhecimento são: Criação; Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão.

A dança não foi citada de maneira literal entre as “dimensões do conhecimento”, mas isto acontece de maneira intencional, as outras linguagens também não foram. Esses tópicos apenas norteiam sobre a forma que estes conteúdos (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro) devem ser abordados. A referência a essas dimensões busca integrar as linguagens artísticas do componente curricular arte.

O que implicará na formação de um professor polivalente, formado em uma área de conhecimento referente a uma linguagem artística, mas que precisará dominar as 4 linguagens para a realização de um trabalho de qualidade na escola. Nas entrevistas com os professores aprofundaremos essa discussão.

Também identificamos dois parágrafos específicos falando sobre a dança no decorrer do texto referente ao ensino fundamental:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 195).

As diretrizes para trabalho com a dança indicam o desenvolvimento de um corpo consciente e ativo, mas não há um desrinchar entre essas orientações que promovam a formação de um corpo crítico, que de fato irá intervir na sociedade, como estão nas linhas gerais dos propósitos educacionais da BNCC. Ao meu ver, houve um direcionamento amplo sobre o trabalho a ser realizado com a dança nesta etapa do conhecimento, no entanto, como a dança ainda não está representada como um componente curricular único, não houve preocupação de formularem um direcionamento detalhado e específico sobre este trabalho.

Com esse panorama, observamos as diretrizes para o desdobramento de currículos que visam romper com a perspectiva de um currículo tradicional, engessado, que prioriza atividades discursivas em detrimento das corporais. A proposta da BNCC predispõe ricos espaços pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho com diversas linguagens artísticas desde a educação infantil, dentre essas, a dança. Nesses espaços as crianças poderão explorar o mundo, estabelecer conexões entre o universo social e cultural, ampliando sua consciência corporal e sua consciência crítica.

Verificamos que, a partir da LDB Lei nº 9.393/96 e de seus desdobramentos em resoluções, decretos, parâmetros e diretrizes – DCNs, PCNs, BNCC – o ensino de dança foi oportunizado, mesmo que ainda sem um campo disciplinar próprio, no que tange a leis nacionais curriculares. O fato de termos professores licenciados em dança sendo formados, e a cada dia estar ampliando o espaço para o desenvolvimento do trabalho com dança, representa um avanço. Porém é inegável que para além das conquistas “no papel”, professores e pesquisadores ainda terão muito trabalho para tornar essa realidade muito mais concreta nas escolas brasileiras (Vieira, 2018).

#### **4.2 Contexto do ensino da dança no ‘Currículo em Movimento’ da SEEDF**

A educação do Distrito Federal possui um currículo próprio, o "Currículo em Movimento". Com as prerrogativas que pautam uma educação de qualidade, esse documento foi concebido no intuito de contemplar a diversidade que compõe cada escola pertencente às

RAs que compõem o território do DF. Para elaboração do documento, tiveram como premissa a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsável pela formulação do Currículo em Movimento, preparou um currículo que visa garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade de cada sujeito pertencente a esse processo de ensino e aprendizagem.

As orientações curriculares dão base para cada disciplina que compõe a grade curricular prevista em leis nacionais, sendo que, obrigatoriamente, o Currículo em Movimento guiará as escolas da rede pública e, facultativamente, as escolas da rede particular. A partir disto, enfatizaremos nesta análise como a dança está prevista nesse currículo, desde a educação infantil, no ensino fundamental e, por fim, no ensino médio.

O Currículo em Movimento para a Educação Infantil (Distrito Federal, 2018a) concentra suas práticas pedagógicas nos CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, que são formados por cinco principais campos: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamentos e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Entre esses campos, identificamos a palavra *dança*, *dançar* ou *danças* apenas em dois campos específicos: “Corpo, gestos e movimentos” e no “Escuta, fala, pensamentos e imaginação”.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamentos e imaginação”, a dança foi mencionada uma vez no eixo de trabalho com as “crianças bem pequenas” (1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses): “Experimentar jogos que relacionam a fala com a escrita por meio da dança, do teatro, da música, da matemática”; E uma vez na etapa do trabalho com as “crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses): “Participar da criação de diversos jogos que relacionam a fala com a escrita, por meio da dança, do teatro, da música, da matemática” (Distrito Federal, 2018a, p. 93).

Porém, ao analisar o campo de experiência: “Corpo, gestos e movimentos”, encontramos nesse tópico o maior investimento ao se tratar do trabalho pedagógico com dança para a educação infantil. Por isso o destacamos, trazendo as referências literais apontadas no próprio quadro do documento que prevê os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para o 1º ciclo, que é a educação infantil.

Quadro 5 - Eixos integradores – cuidar e educar/brincar e interagir campo de experiência – corpo, gesto e movimentos – objetivos de aprendizagem e desenvolvimento 1º ciclo

<p align="center"><u>BEBÊS</u> (0 a 1 ano e 6 meses)</p>	<p align="center"><u>CRIANÇAS BEM PEQUENAS</u> (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</p>	<p align="center"><u>CRIANÇAS PEQUENAS</u> (4 anos a 5 anos e 11 meses)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar movimentos pela participação em diferentes modalidades de <b>dança</b>.</li> <li>• Participar de <b>danças</b> folclóricas (quadrilhas, brincadeiras de roda, brinquedos cantados etc.).</li> <li>• Vivenciar diversas manifestações culturais, como brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos, <b>danças</b>, festejos e canções tradicionais (pipa, cantigas de roda, pega-pega, cabra-cega, barra-manteiga, corda, pião, ciranda, esconde-esconde, elástico, bambolê etc.) e demais manifestações que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar, de forma individual e coletiva, em brincadeiras livres e dirigidas, jogos, <b>danças</b>, ginásticas etc.</li> <li>• Participar e ampliar os movimentos pela utilização de diferentes modalidades de <b>dança</b>.</li> <li>• Conhecer e participar de <b>danças</b> folclóricas (quadrilhas, brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas etc.).</li> <li>• Ampliar gradativamente as habilidades locomotoras de caminhar, correr, saltar, saltitar, pular, escorregar, rolar etc., visando à orientação espacial e à lateralidade, por meio de brincadeiras, jogos, ginásticas, <b>danças</b> etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, <b>dança</b>, teatro, música, entre outros.</li> <li>• Criar movimentos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como <b>dança</b>, teatro e música.</li> <li>• Criar e valorizar movimentos pela utilização de diferentes modalidades de <b>dança</b>.</li> <li>• Participar, reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais, como brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos, <b>danças</b>, festejos e canções tradicionais (pipa, cantigas de roda, pega-pega, cabra-cega, barra-manteiga, corda, pião, ciranda, esconde-esconde, elástico, bambolê etc.) e demais manifestações que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.</li> <li>• Ampliar as possibilidades de desenvolvimento da coordenação motora global por meio de brincadeiras, jogos, <b>danças</b>, ginásticas (atividades exploratórias de espaços estruturados com diferentes materiais – cordas, arcos, bastões, cones, brinquedos...).</li> <li>• Demonstrar as habilidades de caminhar, correr, saltar, saltitar, pular, escorregar, rolar etc., visando à orientação espacial e à lateralidade, por meio de brincadeiras, jogos, ginásticas, <b>danças</b> etc.</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018a, p. 70-75).

Seguindo, identificamos como a dança está prevista para o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, de acordo com o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018a). Nesse segundo momento, conseguimos perceber a diligência em pautar com mais detalhes, orientações para o desenvolvimento da dança nesta etapa do ensino. Isso ocorreu devido aos avanços proporcionados à dança nas alterações da LDB (Brasil, 2016), que previu a dança entre as 4 linguagens específicas a serem desenvolvidas no componente curricular de Arte.

Para os anos iniciais e para os anos finais, existem duas prerrogativas que vão discorrer sobre este trabalho com dança na prática:

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a **dança** deve estar pautada em vivências lúdicas do movimento, estabelecendo conexões com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Com o ganho de desenvoltura e autonomia motriz que essa etapa traz, as crianças ampliam suas relações com o espaço físico e cultural e com sua própria corporeidade, abrindo-se para novas percepções (Distrito Federal, 2018a, p. 82).

Para os Anos Finais, busca-se ressignificar as aprendizagens do ciclo anterior, aprofundando-as e oportunizando a ampliação dos saberes específicos da **dança**, no sentido da percepção de uma maior complexidade nas relações estabelecidas, seja na própria construção do movimento, seja na conexão entre ele e o contexto social em que está inserido (Distrito Federal, 2018a, p. 83).

A partir disso, verificamos que, no Currículo em Movimento (Brasil, 2018a), apresentam-se quadros com conteúdos e objetivos para o desenvolvimento da dança nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental. Os “conteúdos e objetivos” dispostos em quadros subdividem-se em três principais eixos: "Conteúdos e Práticas", "Elementos da Linguagem" e "Processos de Criação".

Observamos que para além das dimensões corporais e espaciais, que são inerentes ao trabalho com dança, esse currículo preocupa-se em contextualizar as práticas aos espaços culturais de dança presentes nas RAs circunvizinhas às escolas, bem como proporciona conhecimentos e familiaridade aos espaços culturais que são referência para Brasília no perante o cenário da dança, como: Centro de Dança do DF, Teatro Nacional, Espaço Renato Russo, entre outros.

Com isso, fica claro que a proposta do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018a) para o conteúdo dança no Ensino Fundamental é proporcionar aos educandos o desenvolvimento de uma consciência corporal integral, entendendo seu espaço individual e o do outro a partir de práticas conduzidas, direcionadas e improvisadas. Bem como proporcionar ao educando o dançar consciente relacionado aos aspectos socioculturais das manifestações de dança, desde um nível micro a um nível macro, em que o educando compreende o ambiente de dança à sua volta, assim como os ambientes representantes da dança em volta da escola, outros locais referências em Brasília e as manifestações de dança em âmbito nacional.

O Currículo em Movimento para o Ensino Médio (Distrito Federal, 2020) também contempla a dança em meio aos componentes curriculares de Arte e Educação Física, porém a forma como se organizam os conteúdos funciona de forma integrada, interdisciplinar entre os “campos de conhecimento”. O “campo de conhecimento” em que a dança é referida é o das “Linguagens e suas Tecnologias”, em que são desenvolvidos os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (Distrito Federal, 2020).

Assim, a área foi organizada para oferecer aos estudantes práticas pedagógicas diversificadas que lhes permitam interagir com discursos multissemióticos (manifestações visuais, sonoras, verbais e corporais), a fim de que, por meio do exercício da reflexão, possam desenvolver aprendizagens significativas o bastante para conduzi-los a uma atuação social consciente, ética, produtiva e sustentável. (Distrito Federal, 2020, p. 45).

Para o desenvolvimento dos conteúdos e objetivos da área de Linguagens e suas Tecnologias, o uso das metodologias ativas fazem parte do planejamento pedagógico, pois o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2020) valoriza os letramentos como instrumento de reafirmação dos laços de identidade com a comunidade e consigo mesmo. Ao nos debruçar no currículo para o ensino médio podemos, nitidamente, perceber o quanto as áreas se integram tanto nos objetivos quanto nas práticas pedagógicas.

Quadro 6 - Língua Portuguesa em contextos de cultura digital

Objetivos de aprendizagem
<b>As linguagens multissemióticas e suas relações com a formação cultural</b>
LGG08FG Examinar os contextos e práticas culturais da <b>dança</b> e seus desdobramentos artísticos, linguísticos e esportivos para desenvolver o conhecimento incorporado ao movimento corpóreo em diferentes tempos e espaços, com especial atenção aos processos criativos e receptivos de artistas, grupos e matrizes estéticas brasileiras da tradição e da contemporaneidade (p. 56-57).
LGG11FG Avaliar a construção das <b>danças</b> folclóricas e populares, seus objetivos, suas intenções e a contribuição de várias etnias, visando a compreensão da sua evolução e associação com as danças urbanas contemporâneas, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de preconceito, injustiças e desrespeito (p. 57).

Fonte: Distrito Federal (2020, p. 56-57).

Quadro 7 - Linguagens e suas tecnologias em contextos e práticas sociais

Objetivos de aprendizagem
LGG19FG Analisar a invenção do “índio” no cinema, na <b>dança</b> , na música e nas demais composições artísticas e verbais; nos meios e equipamentos de produção e circulação das diferentes linguagens, desconstruindo a tentativa de uniformização de mais de 300 etnias brasileiras, avaliando suas narrativas e suas práticas estéticas, corporais e sociais. (p. 58)

Fonte: Distrito Federal (2020, p. 58).

Quadro 8 - Linguagens e suas tecnologias em contextos de identidade e protagonismo juvenil

Objetivos de aprendizagem
<b>O uso da pesquisa como formação da identidade do indivíduo por intermédio das diversas linguagens</b>
LGG60FG Descobrir coletivos indígenas, negros, latino-americanos e outros grupos étnicos que fazem uso de diversas expressões artísticas, verbais e desportivas (hip hop, rock, <b>danças</b> urbanas) para discutir a expressão e manifestação de suas ideias, de forma mútua e intercultural, por meio das diferentes linguagens e suas tecnologias. (p. 63)

Objetivos de aprendizagem
---------------------------

LGG61FG Distinguir as <b>danças</b> e expressões brasileiras das matrizes culturais dos povos indígenas (cateretê, caiapós, cururu, guajajara, jacundá, boi-bumbá), africanas e afro-brasileiras (capoeira, congada, jongo, maracatu, samba de roda), valorizando e praticando seus saberes e fazeres culturais de formação da identidade artística, linguística e esportiva nacional. (p. 63)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Distrito Federal (2020, p. 63).

Nos Quadros 6, 7 e 8, encontramos a dança mencionada literalmente. Porém, podemos observar que não há uma disciplina específica descrita para o desenvolvimento desse trabalho, e tampouco a indicação de um professor especialista em determinada área. Em linhas gerais, esses são os espaços para o trabalho com dança nesse currículo previsto para o Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2020). Esse currículo, mediante os “objetivos de aprendizagem” se apresenta tão correlacionado que o desafio é para que os professores estejam tão alinhados uns com os trabalhos dos outros para que o desenvolvimento pedagógico aconteça de forma orgânica e efetiva.

A proposta dos “objetivos de aprendizagem”, além dos conhecimentos tradicionalmente reconhecidos, é dispor de saberes que fazem parte da nossa cultura, da realidade próxima do educando, conteúdos que de fato sejam significativos para sua formação humana e como cidadão. E a dança tem um importante papel nesse sentido, por ser reconhecida como elemento potencializador dessas aprendizagens.

## **5 “PASSOS E (DES)COMPASSOS DE UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO”: CONHECENDO A REALIDADE DA DANÇA NAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA/DF**

Por ter um funcionamento diferenciado das escolas de ensino regular da SEEDF, as escolas-parque são classificadas, entre outras, como Escolas de Natureza Especial<sup>6</sup>. No entanto, apesar de as escolas-parque terem em sua matriz o mesmo nome para representar sua oferta de ensino voltada para atividades que priorizam o movimento e a formação artística do indivíduo, elas têm modos de se organizar pedagogicamente diferentes umas das outras. Essas diferenças se justificam devido à diversidade social, econômica e étnica que caracteriza os moradores de Brasília/DF. Então, apesar de no início de Brasília Anísio Teixeira ter planejado o currículo para as escolas-parque de forma unificada, com o passar dos anos e com o crescimento da região do DF, devido às diferenças, os responsáveis pela formulação dos atuais currículos buscam contemplar a realidade sócio-histórico-cultural das comunidades em que as escolas-parque se situam.

As primeiras escolas-parque, conforme o Plano de Construções Escolares almejado por Anísio Teixeira, caracterizavam-se como:

[...] o estabelecimento destinado a ministrar atividades que complementem com as Escolas-Classe o currículo pleno do Centro de Educação Elementar. O trabalho pedagógico é desenvolvido nas áreas de Educação Física, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas, organizadas em currículos que vêm sofrendo alterações para adaptar-se às leis de ensino e às exigências da comunidade (Distrito Federal, 1974, p. 9).

Esse mesmo documento pressupõe a dimensão flexível que os currículos assumiram para poderem passar por alterações no intuito de se adaptarem às leis de ensino e às exigências da comunidade. Segundo o documento que discorre sobre as Estratégias de Matrícula 2022 da SEEDF, as escolas-parque devem prover a oferta de Arte e Educação Física, podendo ser oferecidos outros componentes curriculares caso seja de interesse da comunidade e façam parte do PPP da Unidade Escolar. Nesses dois panoramas em relação às linhas gerais sobre o currículo das escolas-parque, percebemos duas características importantes que se mantiveram: a oferta de Educação Física e Arte e a influência da comunidade ao se pensar na formulação do currículo.

---

<sup>6</sup> As Escolas de Natureza Especial são Unidades Escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes (Distrito Federal, 2022, p. 26).

A ideia de integração do indivíduo em um espaço dedicado à aprendizagem, às experimentações artísticas, corporais e funcionais diversas, aplicadas nas escolas-parque, envolve aspectos, com origem em todos os lugares e momentos da vida humana, colaborando para a incorporação de hábitos, comportamentos e referências sobre o corpo e sobre a gestualidade que vão formando e configurando sujeitos e coletividades, delineando normas sociais que os circunscrevem (Freitas; Rocha, 2020, p. 68).

Segundo Freitas e Rocha (2020), as experimentações corporais e artísticas que são desenvolvidas nas escolas-parque têm origem em lugares e momentos diversos da vida humana e exercem influência sobre a formação dos hábitos e da gestualidade dos indivíduos que fazem parte dessa ideia de integração preconizada por Anísio Teixeira para as escolas-parque. O que reforça a importância da comunidade nesse processo, tanto de influenciar na configuração pedagógica das atividades quanto no fato de a própria escola, ou seja, os estudantes que estão sendo formados, influenciarem a comunidade que os cerca, gerando um alcance múltiplo de aprendizagens significativas para a vida.

Desde a década de 70, edificar escolas conforme Anísio Teixeira planejou já era um desafio. Então, de acordo com Vasconcelos (2022), edificar escolas acompanhando o desenvolvimento demográfico da capital com a mesma qualidade educativa, filosófica e cultural que atingiria o primeiro Centro de Educação Elementar, onde se consolidou a Escola Parque 308 Sul de Brasília, tornou-se tarefa quase impossível. Tanto que foram edificadas apenas 5 escolas-parque na capital e apenas 3 nas Regiões Administrativas. Dentre estas, formularam-se novos modelos curriculares que se adaptaram para atender melhor às demandas das comunidades, que disponibilizam duas principais estruturas de atendimento aos estudantes: Intercomplementar e Complementar.

As EPs situadas na Regional de Ensino do Plano Piloto atendem em regime Intercomplementar e, desde 2017, essas escolas fazem parte da *rede integradora*, que é constituída por 17 escolas-classe e as 5 escolas-parque. Ou seja, essas escolas-parque funcionam em regime de intercomplementaridade, atendendo alinhadas às unidades escolares vinculadas à rede integradora, as chamadas *escolas tributárias*. Nesse modelo as crianças frequentam dez horas diárias de aula – cinco horas na escola-classe e mais cinco horas na escola-parque (Distrito Federal, 2018a).

Em pesquisa sobre o cotidiano “arquitetônico” das EPs de Brasília, Freitas e Rocha (2020, p. 69) apontam que é possível comparar a perspectiva da *rede integradora* com a proposta educacional formulada por Anísio Teixeira, que “ancora-se na ampliação de tempos, espaços e oportunidades com a premissa de uma formação integral das crianças e preparação destas frente às mudanças do mundo contemporâneo”. Esta mesma comparação poderia

estender-se às EPs do DF - presentes nas cidades de Ceilândia, Brazlândia e Núcleo Bandeirante, pois, ainda que variem as formas de atendimento, elas também buscam ampliar tempos, espaços e oportunidades de ensino.

Pois bem, verificou-se que as EPs de Brasília atendem crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de segunda a sexta. As crianças são encaminhadas da unidade escolar de origem para as escolas-parque, ou vice-versa, a depender do turno. Nessas escolas o professor atua em 4 turmas por dia, sendo que cada aula tem duração de 75 minutos (Estratégias de Matrícula, 2022). Com as visitas observou-se que a distribuição de disciplinas por turmas e a formação da grade horária para os alunos fica a cargo de cada escola-parque.

A Escola Parque da Natureza de Brazlândia também atende em regime Intercomplementar, porém seu atendimento às crianças ocorre apenas uma vez por semana. Ou seja, uma vez na semana as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental complementam as atividades de sua escola de origem com as atividades da escola-parque. A EP da Natureza de Brazlândia oferece 6 oficinas: Brasilidade; Alfabetização Ecológica; Jogos Cooperativos; Arena Circense; Teatro; Artes Visuais; Expressão Corporal e Educação Musical. O professor atua com sua modalidade em 6 turmas por dia, e cada aula tem duração de 50 minutos.

Já a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) atende em regime Complementar, ou seja, estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio optam por realizar as atividades dessa escola-parque independentemente da sua unidade de ensino, a única exigência é que o estudante seja regularmente matriculado na rede pública de ensino. A escola oferece estrutura para que os estudantes possam tomar banho e almoçar. Nessa escola os estudantes optam por 3 oficinas e realizam as aulas duas vezes por semana. A escola conta com professores das áreas de Educação Física, Arte, Dança e Informática. O professor atua em 3 turmas por dia, e cada aula tem duração de 80 minutos.

A Escola Parque da Natureza e Esporte (EPNE) do Núcleo Bandeirante, a mais recente entre as escolas-parque, atualmente atende, em regime Complementar e Intercomplementar, crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No regime Complementar, as famílias das crianças que fazem parte da educação pública da região optam pela participação dos filhos e encaminham as crianças à escola antes ou depois do turno da escola regular, duas vezes por semana. E no regime Intercomplementar, as crianças vêm de uma escola de ensino integral, sendo a matrícula vinculada à escola de origem e complementam suas atividades na escola-parque, duas vezes ou uma vez por semana. Na EPNE, o professor atua em 4 turmas

por dia, ou seja, a cada dia as crianças fazem 4 oficinas diferentes, e dentre as atividades a oficina de dança é ofertada nos turnos matutino e vespertino.

Quadro 9 - Andamento dos projetos de dança das escolas-parque no ano letivo de 2022

EPs que estão com aulas/projetos de dança sendo desenvolvidas	De que forma?
<b>EP 308 Sul</b>	Aulas de dança no matutino e vespertino com professoras licenciadas em dança.
<b>EP 314 Sul</b>	Uma professora desenvolve um projeto de <i>ballet</i> nos turnos matutino e vespertino e outro professor do vespertino.
<b>EP Anísio Teixeira (Ceilândia)</b>	Quatro professoras, duas no turno matutino e duas no turno vespertino.
<b>EP da Natureza e do Esporte (Núcleo Bandeirante)</b>	Duas professoras no turno matutino, uma com a oficina “dança” e outra com a oficina “ritmo e movimento”.

EPs que <b>não</b> estão com aulas/projetos de dança sendo desenvolvidos	Motivos por não estarem com a dança na escola?
<b>EP 210 Sul</b>	Professores de teatro realizam o trabalho com dança.
<b>EP 210 Norte</b>	Não havia professor específico de dança, mas afirmaram que a dança estava incluída entre os conteúdos.
<b>EP 304 Norte</b>	Não havia um professor trabalhando especificamente com dança. A dança estava sendo trabalhada de forma paralela por professores de artes/teatro.
<b>EP da Natureza (Brazlândia)</b>	A dança tem sido trabalhada enquanto conteúdo de oficinas desenvolvidas na escola.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

### 5.1 “E Como Está Essa História?”: Atual cenário da dança entre as práticas pedagógicas das escolas-parque de Brasília/DF

Com base nas primeiras visitas, realizadas em 2022, foram identificados alguns trabalhos de dança entre as escolas-parque, que serão destacados nas próximas análises. Antes, é importante salientar que as informações são do referido ano, pois a cada ano letivo as escolas passam por ajustes, principalmente no quadro de professores. Os trabalhos de dança na escola trouxeram foco para análises mais aprofundadas da pesquisa, são os trabalhos da EP 308 Sul, EP 314 Sul e o trabalho da EPAT em Ceilândia. As três escolas têm a dança sendo desenvolvida de forma ativa, com propostas pedagógicas bem definidas, porém cada uma delas em um formato diferente. A EPNE do Núcleo Bandeirante também tem um projeto bem definido para a dança na escola, pois tem dança enquanto uma das oficinas ofertadas pela escola, mas não foi uma das escolas em foco, pois a própria autora era a professora de dança

no ano letivo de 2022, e pretendeu-se manter a isonomia em relação à entrevista com os professores de dança dos projetos destacados.

O primeiro trabalho de dança a se destacar é o trabalho desenvolvido na EP 308 Sul, que é a escola-parque pioneira de Brasília. Esta escola tem, em suas práticas pedagógicas, a dança como uma das principais modalidades desenvolvidas desde a inauguração da escola, em 1960 (Rocha, 2016). Na EP da 308 Sul, os educandos fazem 4 disciplinas por semestre, dentre estas, a educação física permanece entre as 4 nos dois semestres, e algumas turmas que não tiveram dança no primeiro semestre têm a possibilidade de ter dança na grade horária ao invés de teatro. Porém, são poucas as crianças da escola que têm esse acesso, pois enquanto são 5 professores de teatro para esse setor, apenas 1 professora é específica de dança. E nos outros setores são 6 professores da mesma disciplina para cada área de conhecimento (ex.: 6 professores de educação física em um setor, 6 professores de artes visuais em um setor, 6 professores de música em um setor, 5 professores de teatro e 1 professora de dança em um setor).

Mesmo com alterações curriculares ao longo dos anos desde o projeto inicial de Anísio Teixeira, é interessante salientar que a dança permanece. A escola conta com uma sala ampla, piso de linóleo, barras fixas e móveis, além de uma vista privilegiada por ter uma parede de vidro virada para quadras e piscinas. Em 2021, essa sala de dança da EP 308 Sul recebeu o nome de Pedro Ivo dos Santos Leite, professor que ingressou na escola em 2016, o primeiro professor a ocupar uma cadeira específica de dança na escola.

O professor Pedrinho dos Santos, como ele gostava de ser chamado, se dedicou intensamente ao seu trabalho com dança na escola, promovendo espetáculos e aulas que deixaram saudades. Infelizmente, Pedrinho faleceu em dezembro de 2020 devido a uma crise de epilepsia. O diretor da escola, Paulo César Valença de Lima, contou que materiais de dança para pesquisa, estudos e memória da escola estavam sendo produzidos pelo professor Pedrinho junto ao professor Alexandre, que à época era o supervisor pedagógico. Atualmente (2024), o professor Alexandre Baena dos Santos é o novo diretor da EP 308 Sul de Brasília, e assumiu o cargo de direção em janeiro deste ano. Tanto o professor Paulo quanto o professor Alexandre deram bastante apoio para a realização desta pesquisa, tanto disponibilizando acesso a materiais, documentos e fotografias quanto abrindo as portas da escola e trocando informações preciosas sobre o fazer pedagógico e a própria história da escola.

No ano da pesquisa de campo, 2022, as professoras de dança da EP 308 Sul eram Amanda, professora efetiva da SEEDF que atuava no turno matutino, e Ana Luíza, professora

temporária da SEEDF que atuava no turno vespertino; ambas foram convidadas para as entrevistas. O objetivo foi que elas contassem como a dança tem se efetivado em suas práticas pedagógicas, a percepção delas sobre a dança tanto na escola-parque quanto em escolas em geral e, também, como elas têm percebido o espaço que a dança tem ocupado enquanto disciplina escolar na concepção de educação em nossos atuais currículos.

Outra escola a se destacar no trabalho com dança é a EP 314 Sul. Nesta escola existe um projeto de *ballet* que é desenvolvido pela professora Marinalva Cavalcante Damasceno, desde 2013. Esse projeto consiste em aulas de *ballet* às crianças que querem praticar esse estilo de dança, ou seja, existe uma livre adesão dos educandos. As crianças são vinculadas às suas unidades escolares que fazem parte do projeto de Educação Integral, e os pais realizam uma matrícula específica para as crianças que desejam fazer parte do projeto de *ballet*. As aulas de *ballet* acontecem duas vezes por semana, com duração de 80 minutos, tanto no turno matutino quanto no turno vespertino, e são ministradas pela mesma professora. A professora utiliza as sextas-feiras para a administração pedagógica do projeto, assim como para a confecção de figurinos, pois ela organiza 4 apresentações/espetáculos por ano. Estes espetáculos geralmente acontecem nas ocasiões do Dia Internacional da Dança, Festa Junina, Festa da Cigarra (Primavera) e, por fim, o espetáculo de Encerramento. Para entender melhor essas dinâmicas, o trabalho de dança desenvolvido pela professora e seu pensamento sobre a dança na escola, a professora Marinalva também foi convidada para participar da entrevista.

Além de Marinalva, na EP 314 Sul, o professor Hyurathan, que prefere ser chamado de Yuri - e ao longo do trabalho nos referiremos a ele assim - também realiza um importante trabalho com dança na escola. Porém, o professor é lotado para a cadeira de Teatro, então em meio às suas aulas de teatro ele desenvolve a dança como um dos seus principais conteúdos. Até porque Yuri é formado em licenciatura em dança, mas, nas escolas-parque do Plano Piloto, a única que tem lotação específica para dança é a EP 308 Sul, e ainda assim, é apenas uma vaga em cada turno. Então é comum vermos professores de dança assumindo vagas de teatro, Yuri é exemplo disso e também foi um dos professores entrevistados.

E o terceiro trabalho com dança na escola que iremos destacar é o trabalho desenvolvido na Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) da Ceilândia, que tem características bem específicas quando comparado ao trabalho das demais escolas-parque. Uma delas é a faixa etária dos estudantes, pois são estudantes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, e também estudantes do Ensino Médio. Essa é a única escola-parque que atende essa faixa etária e que permite que os alunos escolham as oficinas de que irão

participar na escola. Com isso, os estudantes que praticam a dança na escola optaram por essa oficina, a maioria por questão de afinidade. O que é uma vantagem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas planejadas pelas professoras que podem contar com melhor adesão às propostas das aulas.

Em 2023, a escola passou a receber estudantes da educação integral, duas vezes por semana. Os educandos do integral não têm opção de escolha, o próprio sistema da secretaria da escola já realiza as divisões de turmas e eles são encaminhados para determinadas oficinas. Os estudantes do integral que participam da oficina de dança não escolheram estar lá, então nela ingressam alguns bastante motivados e outros nem tanto. Mas ao longo do semestre essa sensação tende a mudar, e o motivo dessa mudança será exposto pelas professoras entrevistadas.

Professores e educandos também contam com um espaço físico para a realização das aulas de dança totalmente adequado - amplo, paredes com espelhos e piso flutuante -, o que facilita a execução de movimentos de diversos estilos de dança. Essa escola também é a que conta com o maior número de professoras regentes que são licenciadas em dança, ou seja, que são formadas em dança e ocupam cadeiras de dança na escola. São 3 professoras efetivas e 2 temporárias. Oficialmente são 2 vagas para a regência em dança no turno matutino e mais 2 no turno vespertino. Essa é a única entre as 8 escolas-parque que conta com uma coordenadora específica para a área de dança, pois geralmente, nas escolas, o coordenador responsável pelos professores de dança é de alguma outra linguagem da área de arte.

Para além das turmas regulares de aulas de dança, a escola também tem uma turma de *ballet* clássico e uma turma de aperfeiçoamento. Esta turma de aperfeiçoamento conta com estudantes que se inscrevem em um edital para passarem por uma banca que selecionará os mais habilidosos para treinos específicos. Esses estudantes representarão a escola em apresentações de dança em espaços extraescolares, em festivais, em competições e em eventos aos quais forem convidados.

Pois bem, de antemão apreendemos diferenças entre os modelos curriculares e as práticas pedagógicas de dança entre as escolas-parque, isso quando existe projeto de dança na escola. Então, depois de analisados os trabalhos de dança nas escolas-parque, foram efetuados contatos iniciais com professores, coordenadores e gestores que estão mais envolvidos com as questões da pesquisa. Estes ficaram de sobreaviso em relação ao retorno para a continuidade do trabalho. A meta era entrevistar 2 professores e 1 coordenador (ou gestor) das escolas-parque em que destacamos os projetos de dança, ou seja, EP da 308 Sul, EP da 314

Sul e EP Anísio Teixeira de Ceilândia. No entanto, entrevistamos apenas 1 coordenadora, que é da EPAT, e quanto à entrevista aos professores, conseguimos realizá-la com 2 professores de cada escola.

Sendo assim, foi elaborado um breve questionário com perguntas para compreendermos sua trajetória profissional escolar, com foco na dança. E complementamos o questionário com questões abertas a serem apresentadas pela pesquisadora em formato de entrevistas semiestruturadas com o intuito de que os professores compartilhassem, com detalhes, assuntos pertinentes à pesquisa. O questionário versou sobre a trajetória profissional e a ligação com a dança no âmbito escolar, já a entrevista semiestruturada apresentou questões que permitiam aos entrevistados filosofar, refletir, repensar ou simplesmente relatar sua prática pedagógica tal como ela é.

Segundo Bosi (2003, p. 37), “a memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo”.

Posto isto, as questões desenvolvidas buscam apurar, nas experiências apresentadas pelos professores, reflexões e conhecimentos na área da dança. As questões iniciais versarão sobre a trajetória profissional dos entrevistados, sobre a área de atuação, o tempo de atuação, período em que lecionam na escola-parque, se trabalham exclusivamente na escola ou em algum outro espaço, a quantidade de aulas por turmas nas escolas-parque, espetáculos e apresentações que ocorrem ao longo do ano e se há apoio para que essas atividades de dança aconteçam.

Essas questões iniciais nos trazem respostas sobre questões práticas relativas ao trabalho do professor e ao funcionamento da dança nas escolas-parque, para então prosseguir com questões mais filosóficas em que os professores terão espaço para contar sobre sua trajetória até tornarem-se professores, a sua percepção sobre a receptividade do trabalho com dança nas escolas públicas do DF considerando as esferas curriculares.

Também deseja-se alcançar a visão dos professores sobre a dança nos currículos atuais e como tem se efetivado essa oferta nas escolas. Pretendemos entender a concepção do professor sobre o desenvolvimento da dança na escola e sobre os recursos disponíveis para esse trabalho, além de verificar a abordagem metodológica que o professor tem preferido aplicar em suas aulas. Outra questão que nos diz muito sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas se refere aos estilos de dança que o professor utiliza, sobre como tem sido a participação dos meninos e meninas, como as famílias têm acompanhado os projetos de dança

nas escolas. E por fim, compreender quais têm sido os maiores desafios desse trabalho, reconhecendo também as maiores contribuições que as práticas pedagógicas de dança têm realizado na vida dos estudantes.

Jornada pedagógica dos professores de dança e suas percepções sobre a realidade educacional nas escolas-parque:

- a) Como foi seu processo até tornar-se professor de dança em escolas públicas de Brasília? (Para entender desde a formação – independentemente da área de atuação – até a realização do trabalho com a dança na escola-parque);
- b) Enquanto professor de escola pública, percebeu se houve abertura para o desenvolvimento do trabalho com a dança na escola, considerando-se o currículo, o PPP da escola, o espaço físico e o incentivo da gestão escolar?
- c) O que pensa sobre a forma como a dança está disposta em nossos currículos e sobre como tem se efetivado a oferta de dança nas escolas?
- d) Sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas-parque, verificamos que existem diferenças desde o modo de oferta. Qual a sua opinião sobre isso?
- e) Qual a sua concepção sobre o desenvolvimento da dança nas escolas-parque?
- f) Como você avalia as condições de espaço e de recursos para o desenvolvimento do seu projeto de dança na escola-parque?
- g) Que metodologia, em geral, é empregada por você nas aulas de dança? Por que você prefere usar essa abordagem metodológica?
- h) Quais são os estilos de dança que você trabalha nas aulas? Quais deles têm boa receptividade dos alunos e quais alunos apresentam alguma resistência? Como isso é tratado nas aulas de dança?
- i) Você tem alunos homens nas aulas de dança? Como você avalia as relações de gênero em seu projeto de dança?
- j) Como se dá a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das aulas e atividades do projeto de dança?
- k) Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrenta como professor de dança em sua escola? Como você tem enfrentado essas dificuldades?
- l) Quais as principais contribuições que seu projeto de dança pode oferecer para a educação das crianças, dos adolescentes e dos jovens que participam das atividades?

Primeira etapa da entrevista:

Identificando a formação dos professores e a forma de oferta da dança nas escolas-parque

ESCOLA-PARQUE	PROFESSOR (Data da entrevista)	ÁREA DE FORMAÇÃO e ÁREA DE ATUAÇÃO NA ESCOLA-PARQUE	FREQUÊNCIA DAS AULAS REGULARES DE DANÇA OFERTADAS AOS ALUNOS	APRESENTAÇÕES QUE OCORREM AO LONGO DO ANO	CONTAM COM ALGUM APOIO (FINANCEIRO, PRÁTICO, DE MATERIAIS COREOGRÁFICOS)?
Escola Parque 308 Sul (matutino)	Amanda de Azevedo Bentim Rosa  22/12/2022	Graduação em dança  Professora de dança	1x na semana ou 2x na semana  * As aulas de dança são ofertadas 1 vez por semana para algumas turmas e quando troca o semestre as turmas que tinham apenas uma vez na semana passam a ter 2 vezes por semana.	Ensaios abertos na escola ao longo do ano.  Fica aberto para quando quiserem se apresentar em datas comemorativas.	Aqui na escola a gente tem distribuição de material, a gente pode solicitar material para tesouraria/secretaria, só que isso tem toda uma burocracia para ser feita, a gente tem que pedir com muita antecedência, eles precisam fazer todo âmbito público, eles precisam dos três orçamentos, tem que ser empresas que estejam vinculadas, com toda uma história, não é tão simples, e a gente está tentando assim, eu pedi um tecido como material cênico, e consegui esse tecido, não era o que eu queria, mas era o que eles tinham dentro dessa empresa que está vinculada, então assim não é uma coisa muito simples mas é possível de ser feito.
Escola Parque 308 Sul (vespertino)	Ana Luísa Salles Nogueira Silva  22/12/2022	Formou-se no IFB em 2017.  Começou Pedagogia em 2018.  Professora de dança	São 6 turmas, 5 de teatro e 1 de dança. Ou seja, apenas um grupo pequeno de alunos tem acesso às aulas de dança.	- Festival da Primavera (organizado pelo setor da educação física, mas a dança participa na abertura e no fechamento);  - Festa junina;  - Aniversário da escola;  - Qualquer outra apresentação que o professor quiser fazer.	Foram anos complexos financeiramente falando, em 2019 eu tive muito mais disponibilidade do financeiro, de pedir recursos materiais, pedagógicos, mas a escola em si tem bastante coisa que dá para a gente usar, tem uma sala de figurinos que é muito diversa, a escola tem uma sala de audiovisual muito boa, com material de qualidade que dá para colocar os cabos HDMI, <i>pen drive</i> , então dá pra utilizar desses recursos visuais, a escola também tem boas caixas de som e microfone, e tem um teatro muito bom que foi inaugurado junto com a escola, junto com Brasília, claro que já está antigo, mas a gente tem esse recurso que é ótimo, a gente tem uma disposição de projetor e áudio dentro do teatro muito boa, tem uns camarins lá embaixo. Eu sei que de manhã o pessoal tem uma comunicação mais direta com outras equipes, eles conseguem ter figurinos mais acessíveis, mas existe a possibilidade de ter esse

					recurso, precisa de um lado burocrático e mais direcionado “preciso disso e bater o pé e ir atrás desse recurso”.
Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia	Inayá Amancy Silva de Siqueira Campos  17/03/2023	Artes  Coordenadora de Dança da EPAT	2 vezes na semana (segunda e quarta) alunos da escola integral.  2 vezes na semana (terça e quinta) ou 1 vez na semana (sexta), alunos que já eram da escola.	FEPAT - Festival da Escola Parque Anísio Teixeira;  Espetáculo de Dança em dezembro.	Esse dinheiro arrecadamos, os alunos compraram rifa, cada aluno contribuiu com R\$ 10,00 como se fosse uma taxa de palco, a gente foi atrás de patrocinadores, a gente conseguiu R\$ 1.000,00 de uma padaria, conseguiu um <i>backdrops</i> de uma gráfica, a gente foi atrás e conseguiu juntar toda essa quantia para poder fazer o espetáculo.  O PDAF (Programa de Descentralização Administrativa e Financeira) prevê que seja utilizada verba para esse fim, justamente porque é a culminância das oficinas, só que depende muito do ano, tem ano que é possível a escola colaborar quando existe essa verba ali provisionada para esse fim, como o ano passado a gente não tinha esse recurso a gente teve que buscar essas outras formas para que o espetáculo pudesse acontecer.
Escola Parque 314 Sul (vespertino)	Yuri - Hyurathan Soares Almeida de Machado  22/12/2022	Licenciado em dança, lotado na vaga de artes cênicas	2 vezes na semana (terça e quinta) ou 3 vezes na semana (segunda, quarta e sexta)  no outro semestre muda, no final do ano todos têm a mesma quantidade de aulas.	O professor tem liberdade para realizar seu próprio evento no auditório ou na arena.  Festa Junina;  Festa da cigarra (setembro/outubro);  Festa de encerramento do ano.	Os materiais que a gente precisa a gente solicita ao diretor e ele faz o possível para conceder, tem o ateliê do projeto de dança clássica, esse ateliê tem muitos figurinos, eu posso utilizar.
Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia (Vespertino)	Mariana de Andrade Vasconcelos e Patrícia Fernandes de Oliveira	Mariana: Pedagogia e Dança atua na dança.	Segunda e quarta regência de 7:30 às 17:30, terça é o dia da coordenação externa, quinta é o dia da coletiva	DanCEI - Festival de Dança da (ou na) Ceilândia que os alunos são protagonistas do início ao fim nas apresentações.	A gente é muito privilegiada em questão de espaço, a sala é maravilhosa, toda vez que precisa de reparo eles arrumam na hora, na medida do possível, a maior dificuldade é pro Fepat que realmente é uma estrutura muito grande, então precisa de bastante dinheiro e ano passado cortaram todas

	23/03/2023	Patrícia: Educação física e dança, atua na dança.	e da coordenação individual; e na sexta os horários são picadinhos, eu pego os dois horários da manhã e o primeiro da tarde, e a Patrícia pega o terceiro da manhã e os dois últimos da tarde.	Festa junina;  FEPAT - Festival da Escola Parque Anísio Teixeira	as verbas, foi mais complicado, mas você vê que não é uma questão da escola, é o que está acima da escola.
Escola Parque 314 sul Matutino	Marinalva Cavalcante Damasceno  29/03/2023	Formada em artes visuais, dança, direito e pedagogia.  Atuação em dança.	Pela manhã eu tenho 4 turmas às segundas e quartas, nas terças e quintas eu tenho 2 turmas de manhã e 1 à tarde, tudo que eu tenho de manhã, eu tenho à tarde.	Festa junina;  Festa da Cigarra ou Festa da Primavera;  Festa do fim de ano.  A gente já dançou na faixa de pedestre para chamar atenção para a faixa, já teve dança nas quadras, então a escola parque costuma ir para a rua para dançar.	As crianças que participam do projeto contribuem com R\$ 60,00 a R\$ 70,00 conforme a renda familiar, para que a gente produza os figurinos, a vice-diretora da escola costura os figurinos, eu produzo todos os painéis dos espetáculos, aqui em cima tem um painel de 11 metros, que é o painel que vai para o auditório, tem o painel de 15 metros que a gente usa no pátio, deve ter uns 10, 11, painéis aqui na escola só de dança, se a gente fosse encomendar aí fora as pessoas cobriam de 2 a 3.000 reais, a escola não tem condição.

## 5.2 “Antes de Dançar, Vamos Sentar e Conversar”: Diálogos entre professores e teóricos entusiastas da dança na escola

As próximas páginas apresentarão as reflexões suscitadas a partir do contexto real de 7 professores que estão na linha de frente da educação básica de Brasília/DF, que são licenciados em dança e lutam por espaços pedagógicos para a realização de seus trabalhos conforme suas formações. Em síntese, as discussões que se seguem partirão de um coletivo de professores que desenvolvem um trabalho específico de dança em escolas-parque. As escolas-parque - Escolas de Natureza Especial, atendem as crianças no contraturno das escolas regulares e contam prioritariamente com professores das áreas de educação física e das quatro linguagens artísticas, como música, artes cênicas, artes visuais e dança. Algumas também contam com professores de biologia, como a mais recente escola-parque, a EPNE (Escola Parque da Natureza e Esporte), situada no Núcleo Bandeirante.

Concebendo que as escolas-parque têm em sua natureza histórica a dança em sua matriz curricular (Rocha, 2016), sabemos que os professores que trabalham nas escolas-parque vivem uma realidade privilegiada perante as demais unidades escolares da realidade pública de Brasília/DF, e perante até mesmo algumas escolas-parque, pois, como foi constatado, a dança não é uma realidade concreta em todas as 8 escolas-parque de Brasília/DF. Apesar da própria BNCC, desde 2017, reforçar a oferta da dança, a organização estrutural e curricular da maioria das escolas ainda não concretizou o que está no documento. Destarte, analisaremos entrevistas de professores que tiveram experiências dentro e fora das escolas-parque, que poderão esclarecer melhor essa realidade.

Neste segmento, com base nas questões abordadas na segunda etapa das entrevistas, Jornada pedagógica dos professores de dança e suas percepções sobre a realidade educacional nas escolas-parque, desenvolvemos as seguintes categorias com o intuito de entrelaçar os diálogos:

- 5.2.1 “Quem vai dar aula pra gente?”: Formação de professores de dança, carreira no magistério, currículo.
- 5.2.2 “Mas que dança é essa?”: Práticas pedagógicas e concepções sobre a dança na escola-parque.
- 5.2.3 “Nos preparando para dançar”: Plano de ensino e metodologia dos professores
- 5.2.4 “Crianças criando danças”: Compreendo os educandos nessa realidade
- 5.2.5 “Professor(a), vem dançar com a gente?”: A dança na formação da vida das crianças e o professor nesse processo

5.2.6 “Dançando da Escola para a Vida!”: Principais contribuições que as oficinas de dança podem oferecer na educação das crianças e adolescentes na visão dos professores entrevistados

**5.2.1 “Quem vai dar aula pra gente?”: Formação de professores de dança, carreira no magistério e reflexões sobre o currículo**

Questões-base:

- a) Como foi seu processo até tornar-se professor de dança em escolas públicas de Brasília? (Para entender desde a formação – independentemente da área de atuação – até a realização do trabalho com a dança na escola-parque)
- b) Enquanto professor de escola pública, percebeu se houve abertura para o desenvolvimento do trabalho com a dança na escola, considerando-se o currículo, o PPP da escola, o espaço físico e o incentivo da gestão escolar?
- c) O que pensa sobre a forma como a dança está disposta em nossos currículos e sobre como tem se efetivado a oferta de dança nas escolas?

O curso de licenciatura em dança em nosso país, apesar de ter iniciado em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), não teve um crescimento na mesma proporção considerando o crescimento do quantitativo de universidades no país. Segundo Rita Silva (2017), o crescimento das universidades no país é marcado por dois importantes períodos. O primeiro entre 1930 e 1960, que é caracterizado pela consolidação e crescimento de universidades criadas pelo setor privado, demarcado pela reforma educacional realizada pelo então ministro da educação, Francisco Campos, em 1931. E o segundo período, marcado pela expansão das universidades privadas no país, foi de 1960 a 1980. Neste período, o sistema universitário passou por uma crise em que as universidades criadas (públicas e privadas) não supriam a demanda de estudantes que gostariam de se matricular no ensino superior.

Porém essa demanda não era por cursos de Arte, tanto que mesmo com a expansão de universidades no país, após o curso superior em dança ter sido criado, em 1956, não houve novos cursos de licenciatura nessa área nesse período. Apenas em 1984 surge um novo curso superior em dança na Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e, de acordo com Pereira e Souza (2014), a formação superior do profissional de dança no Brasil teve uma história acidentada e, por vezes, acidental. Pereira e Souza (2014) fazem essa colocação baseadas na trajetória de

resistência em que, por quase 30 anos, uma única universidade estava formando professores de dança. Em compensação, após este vácuo histórico entre 1956 e 1984, quando houve a criação do primeiro e do segundo curso de graduação em dança, as autoras identificaram certa regularidade na taxa de crescimento da formação superior em dança no Brasil, apesar de ser um crescimento lento.

Ainda assim, a formação em dança continua distante de ser uma faculdade com oferta e procura expressivas no meio educacional. Segundo o Censo da Educação Superior de 2022, entre os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura (em número de matrículas), observamos a educação física em 2º lugar, as artes visuais em 11º lugar e a música em 14º<sup>7</sup>. Assinalamos estes cursos por estarem próximos, pedagogicamente, ao curso de dança: educação física por ter a dança enquanto conteúdo em sua área de conhecimento; e artes visuais e música por estarem entre as linguagens do ensino de arte. Os professores que se formam nesses cursos continuam a ser uma ponte importante para a abordagem da dança enquanto conteúdo na escola. O que nos incomoda é que mesmo sendo próximos, os professores licenciados em dança são os que têm maior propriedade para a abordagem da dança na escola, obviamente. No entanto, o curso de graduação em licenciatura em dança nem ao menos foi citado entre as estatísticas realizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)<sup>8</sup>.

Hoje, no Brasil, temos um total de 52 cursos de formação superior em dança, sendo 16 cursos em dança bacharelado e 36 cursos licenciatura em dança<sup>9</sup>. Um número irrisório, se comparado com os quase 2.000 cursos de formação superior em educação física, por exemplo<sup>10</sup>.

Os professores de dança entrevistados - Amanda, Ana Luíza, Yuri (Hyurathan), Marinalva, Inayá, Mariana e Patrícia - têm formação superior em licenciatura em dança. A história dos professores que optam por se formar em dança é marcada por uma vida pregressa com a dança, anterior às suas formações acadêmicas. Com isso, é notado que para além de um objetivo financeiro com essa profissão, há uma relação afetiva e vocacional ao decidirem por essa graduação.

Esses professores viveram experiências com a dança em ambientes não escolares, tanto de praticarem quanto de darem aulas, e encontraram na escola um espaço para expandir

---

<sup>7</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf)

<sup>8</sup> Disponível em: [PowerPoint Presentation \(inep.gov.br\)](https://www.inep.gov.br/PowerPoint%20Presentation%20(inep.gov.br))

<sup>9</sup> Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

<sup>10</sup> Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>

esse conhecimento. Suas trajetórias se iniciam com uma estética de dança específica, todavia, na escola, encontraram uma oportunidade de ampliar esse olhar. A professora Ana Luíza (questão 1), por exemplo, teve experiência com esportes como ginástica, natação, futsal, e com algumas danças, mas foi com o *Breakdancing*<sup>11</sup> que se encontrou, e a partir de então passou a refletir sobre o corpo feminino no universo do *break*. Enquanto professora de *breaking*, não se identificou em academias/estúdios de dança particulares e pensou ser a escola pública o caminho para desenvolver seu trabalho com mais liberdade de expressão, sem a pressão sobre a produtividade e a performance que há nos espaços privados.

Com isso percebemos que os professores, independentemente de suas trajetórias prévias em alguma estética específica de dança, ao se graduarem em dança, passaram a compreender a dança na escola como uma missão maior que a preparação de um dançarino de certo estilo. Infere-se que esses professores compreendem que "A dança, juntamente com outros conhecimentos, pode contribuir para a apreensão da realidade social na qual o aluno está inserido, auxiliando-o na valorização de sua cultura, bem como nas relações estabelecidas entre as pessoas em sociedade" (Chaves; Cortêz, 2019, p. 64).

Conseguir conceber a dança na escola para além do conhecimento difundido pelo senso comum a respeito do que seja a dança - balé, *Fitdance*, Tik Tok...- é um dos primeiros desafios enfrentados até mesmo na própria comunidade escolar. Como a Inayá contou sobre o início da EPAT (Ceilândia), quando estavam decidindo sobre o nome que dariam para a oficina de dança:

*...e a gente sempre pediu e batalhou para que essa oficina se chamasse dança, porque tem aquela questão: "vai ser hip hop, balé, jazz... não! É dança!". Porque a gente queria mesmo era poder trabalhar essa dança como um todo, não para falar de um estilo, a gente está aqui para falar da dança que pode ser uma formação para o nosso aluno, trabalhar a dança de forma ampla mesmo. Essa questão do poder se expressar, se conhecer, do fluir, tudo isso a gente trabalha dentro da dança, o processo de criação, o protagonismo deles. (Inayá, questão 1)*

Assim, Inayá explicou que entendendo que no ambiente escolar o estudante desenvolverá seu protagonismo enquanto ser social a partir de processos de criação conduzidos por professores em suas práticas pedagógicas de dança, decidiu-se que o nome seria, simplesmente, dança. A equipe pedagógica foi preparada para explicar isso caso houvesse dúvidas no momento da matrícula. Frisamos que esse conceito precisa estar claro,

---

<sup>11</sup> O *breakdancing* combina elementos de dança, acrobacias, música e arte visual, formando uma manifestação artística que tem uma forte característica de dança competitiva. Essa forma de expressão cultural nasceu nas ruas como uma resposta às dificuldades enfrentadas pela comunidade e como uma maneira de canalizar a energia criativa de forma positiva. Fonte: <https://dancasurbanas.com.br/breakdance-uma-forma-de-expressao-cultural/>.

não apenas para a equipe educacional da EPAT da Ceilândia, ou para as equipes educacionais das escolas-parque, mas enquanto concepção geral sobre a dança na escola.

A dança na escola pode ser realizada por todos, e os educandos que passarão por essa experiência na escola precisam estar conscientes sobre a proposta desse trabalho para se permitirem se envolver. Dentre os três projetos das escolas-parque em que trabalhavam os professores entrevistados, alguns educandos têm a opção de escolher a dança, outros são conduzidos pela própria divisão das turmas. Independentemente da forma de acesso, o momento inicial dedicado a elucidar o papel da dança na escola na formação de cada educando é fundamental para uma participação consciente nas aulas.

Não importa a idade, o sexo, a cor, a situação socioeconômica, educacional e política. Importa, sim, o que os sujeitos que venham a integrar este trabalho de consciência do movimento estejam dispostos a investir em si mesmos, a aguçar a percepção, os sentidos, para assumirem os desejos interiores e todas as potencialidades do corpo (Calazzans; Castilho, Gomes, 2003, p. 15).

O professor que desenvolverá uma carreira no magistério, isto é, que tem como principais funções o ensino e a educação, considerando as competências da docência, precisa estar ciente do papel que estará assumindo com a sociedade e transmitir essa consciência à equipe pedagógica para que toda a comunidade escolar entenda a relevância desse componente curricular para a formação da criança e do adolescente em todas as etapas da educação.

Inclusive, uma queixa identificada nas entrevistas e que se repete entre professores formados em dança que ingressam na SEEDF é que quando ocupam uma vaga em escolas regulares, em uma cadeira de "professor de artes", não vão ministrar apenas aulas de dança, mas são professores polivalentes, precisam dar conta das quatro linguagens que fazem parte do que está pautado para o ensino da arte: música, artes visuais, artes cênicas e dança. Ana Luíza conta que:

*Em 2021, eu fui dar aula em escola classe<sup>12</sup> e não é absolutamente o que eu quero fazer; eu tive que assentar na cadeira de todas as artes em vez de um lugar só e eu não acredito nisso. Foi bem frustrante, bem desesperador, angustiante. (Ana Luíza, questão 1)*

Já Amanda começou em um CEF (Centro de Ensino Fundamental) na Asa Norte como professora de artes, ou seja, também deveria dar conta das quatro linguagens. Para isso, ela teve que estudar o livro didático de artes utilizado pela escola para cumprir a abordagem das

---

<sup>12</sup> Escolas Classes são escolas tributárias da SEEDF destinadas a oferecer o ensino regular para a etapa do ensino fundamental anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano.

outras linguagens. Quanto ao desenvolvimento das aulas de dança, ela relatou ter aproveitado o apoio que recebeu da escola para desenvolver seu trabalho:

*E aí claro que eu puxei para o meu lado também, fiz apresentações de dança, trabalhei bastante a dança lá. E eu senti que a gestão de lá estava bem aberta para isso, eles não tinham espaço na sala, eles cederam para mim um miniauditório, caixa de som, então eu tive esse apoio (Amanda, questão 2).*

Assim, em meio ao seu trabalho de professora de artes, pôde desenvolver muitas aulas de dança durante a sua disciplina em uma escola de ensino fundamental.

Mas nem sempre as escolas propiciam um ambiente favorável para que a dança seja desenvolvida de forma fluida no cotidiano escolar. Mariana, por exemplo, iniciou na SEEDF como professora de arte do ensino regular, por isso conta que se percebeu no dever de trabalhar com as quatro linguagens de artes (visuais, teatro, música e dança) para que as crianças tivessem acesso a conhecimentos culturais básicos dessas áreas, apesar de sua formação ser licenciatura em dança.

*Eu estudava para dar aquela aula para os meninos, porque na minha cabeça a chance deles terem acesso a essas linguagens era dentro da escola, se eu os privo daquilo e dou preferência a minha formação, talvez eles nunca tenham acesso a estudar os artistas brasileiros, seja da pintura, seja do teatro, entender minimamente coisas da nossa cultura de uma forma mais aprofundada. (Mariana, questão 2).*

Para além dos conhecimentos das outras linguagens artísticas, para realizar seu trabalho com dança, Mariana teria que adaptar o espaço para 40 alunos em uma sala de aula convencional. Em todas as aulas precisava afastar as cadeiras para que houvesse espaço para as práticas de dança em sua aula, e ao final retornar todas as cadeiras ao seu lugar para entregar a sala organizada para o próximo professor. Esses fatores reforçam a desvalorização do trabalho de dança na escola; além disso, Mariana afirma que a polivalência dos professores de artes, contra a qual eles tanto lutaram, está cada dia mais presente nas escolas.

A professora Amanda afirma que “nenhum professor de artes está apto de verdade a dar todas as linguagens com uma qualidade”. Nas escolas de ensino regular a dança está entre as linguagens a serem abordadas por um professor de artes, sendo assim, existem duas realidades que a oferta da dança tem enfrentado. E sim, a forma como a dança tem subsistido permanece sendo um enfrentamento.

A primeira realidade é quando o professor de artes tem uma formação em outra linguagem que não em dança, este professor dificilmente prioriza a abordagem de dança entre seus conteúdos no ensino regular, e quando isso ocorre, ela acaba sendo ofertada de modo

superficial. A professora Ana Luíza reforça esse “não lugar” da oferta de dança na escola: “Na minha percepção, nessa hierarquia, a dança é que está por baixo. Eu vejo que as artes visuais são a primeira, depois vem a música, vem o teatro e aí vem a dança, em nível de relevância, de recurso, de tempo”. Cada professor, a partir da BNCC, tem autonomia para montar seu planejamento e distribuir os conteúdos-base ao longo do ano letivo. Então, segundo os professores entrevistados, a dança comumente não tem tido a mesma relevância que as demais linguagens.

A segunda realidade diz respeito ao preparo dos espaços escolares para que a linguagem de dança seja executada com qualidade. As escolas de ensino regular do DF dificilmente têm uma sala multiuso, ampla, com espelhos, que poderia ser utilizada em aulas dinâmicas de diversas disciplinas. Sendo assim, o professor de arte, ao ministrar a dança, precisa adaptar algum outro espaço que a escola disponha. Amanda relatou que, em sua experiência em uma escola regular, a gestão da escola dispôs o auditório da escola e um som que permitiu que ela desenvolvesse suas aulas. Consideramos essa atitude positiva, considerando a realidade da estrutura física da escola.

Porém, não é sempre assim que acontece; como vimos, Mariana relatou que quando atuou no ensino regular, no bimestre em que ela desenvolveu a dança, precisava utilizar a própria sala de aula, que é composta de diversas cadeiras e carteiras. Então, em cada aula contava com a colaboração dos alunos para afastarem as carteiras e ao final colocá-las no lugar, demandando tempo e energia para tal organização, que não fazia parte da prática pedagógica em si.

Professores de dança que assumem a disciplina de artes das escolas regulares, que foram incumbidos de ministrar um ensino polivalente, destacaram a diferença em relação ao professor de dança que trabalha em escolas-parque. Neste contexto, Patrícia afirma que a realidade das escolas-parque é exceção, reconhecendo o privilégio que é trabalhar com dança em uma das escolas-parque, e faz uma comparação com as escolas de ensino regular, em relação à EPAT da Ceilândia, seu local de trabalho:

*A sala não era preparada, tinha que afastar as cadeiras para conseguir dar aula, fora das escolas-parque essa é a realidade, o que a gente vive aqui é uma exceção da exceção. Aqui a gente brinca que aqui é uma ilha, a realidade é bem mais complexa e quando eu fiz estágio eu pude vivenciar um pouquinho (Patrícia, questão 2).*

Assim como Patrícia, os outros professores entrevistados têm consciência sobre a realidade das escolas-parque ser de fato mais favorável para professores de dança. Isso se dá pela própria matriz curricular das escolas-parque, projetadas por Anísio Teixeira, ter tido a

dança desde a concepção do primeiro projeto educacional para Brasília (Rocha, 2016). No entanto, vimos que a dança ainda não é uma realidade concreta nas 8 escolas-parque existentes em Brasília/DF. A própria professora Marinalva, da EP 314 Sul, se queixa por ainda sentir que seu trabalho é isolado quando consideradas as outras disciplinas:

*Muito difícil, até hoje eu brigo aqui na escola, eu sou a única professora de dança, sou tipo assim a excluída. Mesmo que a dança esteja no currículo básico de educação, que eu tenha feito um curso de graduação, por não ter mais pessoas de dança para batalhar pelo espaço, a dança é muito excluída, todo esse tempo as pessoas colocam a dança como uma parte da educação física e isso há muito tempo já não existe” (Marinalva, questão 2).*

A dança, apesar de ter sido incluída no planejamento para as escolas-parque desde o *Plano de Construções Escolares de Brasília* (Teixeira, 1961), ainda pode ser compreendida como uma área de formação acadêmica em ascendência perante o quantitativo de cursos de formação superior em educação física, música, artes visuais, conforme sinalizamos anteriormente, disciplinas que também são ofertadas nas escolas-parque desde sua inauguração. Assim, por muitos anos não houve cadeiras específicas para essa disciplina nas escolas-parque, o que fez com que professores de outras áreas desenvolvessem a dança na escola. Até que, em 2016, a EP 308 Sul abriu, pela primeira vez, vaga específica para professor de dança, e recebeu o professor Pedro Ivo dos Santos Leite (Pedrinho), então recém-convocado do concurso da SEEDF, para professor efetivo licenciado em dança.

Amanda conta que quando foi trabalhar na EP 308 Sul, em 2019, encontrou portas abertas para seu trabalho, pois o professor Pedrinho havia deixado essa cadeira disponível ao ter se afastado do magistério para assumir uma vaga na gestão da mesma escola. Ela se sentiu muito motivada ao assumir uma vaga específica de dança. Outro ponto que a fez sentir-se ainda mais valorizada é que eles sempre faziam questão de nomear o setor de “cênicas e dança”, deixando claro o espaço de cada disciplina (são 6 professores por setor, e nesse são 5 professores de cênicas e apenas 1 de dança).

A professora Ana Luísa atribui ao Pedrinho a abertura e o ambiente receptivo da EP 308 Sul ao trabalho com dança:

*Sim, totalmente, falando dessa escola que é a que eu posso falar, o Pedrinho deixou um trabalho muito maravilhoso, quando eu cheguei já tinha o espaço da dança, realmente a área relevante, eu cheguei aqui no terreno já super farto, super receptivo. E eu vejo que a escola pública dá muita liberdade para o professor trazer o seu próprio projeto, não tem muito essa rigorosidade produtiva e de entrega que tem nas escolas particulares, eu vejo que essa abertura sempre existiu (Ana Luísa, Questão 2).*

Ana Luíza destacou tanto o trabalho do professor Pedrinho, que proporcionou um ambiente receptivo ao trabalho de dança na escola, como a autonomia e a liberdade que o professor de escola pública encontra para realizar seu trabalho, ainda mais se tratando da dança em uma escola-parque, como no caso dela. Assim como Ana Luíza, Mariana também afirmou se sentir realizada por estar trabalhando em uma escola-parque (EPAT da Ceilândia) e poder estar desenvolvendo suas atividades pedagógicas prioritariamente na área em que se formou.

A dança nas escolas-parque veio sendo desenvolvida ao longo dos anos, desde a inauguração de Brasília (1960) até 2015 aproximadamente, por professores de educação física e artes (música, teatro ou artes visuais). Ou seja, professores de outras áreas assumiam a dança na escola, e o papel que desempenharam foi fundamental para que esse conhecimento permanecesse, mesmo sabendo que o aprofundamento que essa manifestação artística requer fica prejudicado, não sendo desenvolvido da forma que um profissional da área pode alcançar na formação de um educando. Essa problemática não diz respeito apenas à realidade da educação de Brasília, e permanece até hoje.

Contudo, mesmo a dança sendo apontada como uma das formas mais antigas – e registradas – de expressão do homem (Faro, 1986; Mendes, 1987; Ossona, 1988), sua validade como ação educativa somente vem a ser referendada nos últimos anos, no Brasil, depois de outras linguagens artísticas que, no decurso da história, aparecem como sendo posteriores à utilização do movimento corporal como ato representativo/performativo. Assim, a legitimidade da dança no contexto do processo formativo é, a despeito dessas considerações, ainda problemática. Reside, portanto, na figura do profissional que irá atuar em dança e educação o encargo de enfatizar e comprovar suas potencialidades para a educação de crianças e adolescentes, justificando nesse processo sua credencial de professor de dança. Tal realidade implica indagar quem pode ministrar aulas de dança na escola (Pereira; Souza, 2014, p. 26-27).

Professores de dança, em especial os que têm se formado no IFB desde 2014 (primeira turma de professores licenciados em dança em Brasília), têm lutado para conseguir atuar em suas áreas de formação, e isso se dá, muitas vezes, por haver desconexão entre os currículos e a oferta de dança nas escolas, entre a formação de professores de dança e a demanda por estes professores em escolas públicas. Tivemos o primeiro concurso para professores graduados licenciados em dança da SEEDF ao final de 2013. A convocação para os primeiros aprovados teve início em agosto de 2014, ingressando nesse período um total de 4 professoras - Inayá Amanacy, Kyara Christina, Isa Sara Rego e Rafaela Eulério.

Porém, o descompasso entre currículo, convocação de professores e oferta pedagógica da dança nas escolas permanecia. A trajetória da dança nos currículos oficiais situava-se

apenas enquanto conteúdo das disciplinas de arte e educação física, até que em 2016 esse cenário começa a mudar.

A Dança conquista espaço como linguagem no componente curricular Arte com a Lei 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016). Até esse momento, sua presença, nas práticas escolares, era relativamente escassa e se dava de forma espontânea, assistemática, extracurricular, vinculada às experiências coletivas de manifestações culturais da comunidade escolar ou como repertório do legado gestual da cultura corporal, dentro dos estudos da Educação Física ou do Teatro (Distrito Federal, 2018, p. 82).

O principal currículo que rege a educação de Brasília, formulado a partir da BNCC, é o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Este documento reconheceu que a dança anteriormente fazia parte da realidade escolar de forma espontânea e assistemática, e a partir desse reconhecimento colocou-se a dança entre as quatro linguagens do componente curricular Arte, que obteve, assim, espaço para se efetivar na escola.

Para a "dança - linguagem de arte", apresentada no caderno para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais do Currículo em Movimento, encontramos a descrição dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos do 1º ao 9º ano no ensino fundamental, descritos de forma detalhada. Existe, também, uma orientação para a dança enquanto um dos principais conteúdos da educação física. Ou seja, há uma base curricular para que esse trabalho aconteça, uma orientação regulamentada pela SEEDF. A dança está contemplada de forma mais abrangente na educação infantil e no ensino médio, sendo assim, o professor regente, ao acessar o currículo, encontrará diretrizes para elaborar seu planejamento respeitando o nível de desenvolvimento da criança e do adolescente ao estabelecer sua abordagem<sup>13</sup>.

Em conversa com os professores entrevistados, eles discorreram sobre o que pensam a respeito da disposição atual da dança nos currículos e como essa dança na escola tem se efetivado na prática. Amanda reforçou a crítica ao ensino polivalente contando sobre sua experiência enquanto professora de arte de um CEF (Centro de Ensino Fundamental):

*Eu particularmente não gostei, porque nenhum professor de artes está apto de verdade a dar todas as linguagens com uma qualidade. Eu não tenho formação em outras áreas, então eu tive que estudar bastante, buscar informação (Amanda, questão 3).*

O trabalho realizado nos CEFs por professores de arte, que podem ser formados em uma das 4 linguagens, é desafiador e, muitas vezes, injusto, pois os obriga a estudarem para além da sua área de formação para dar conta de outras áreas nas quais outros professores

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

demandam no mínimo quatro anos para a formação. Ou seja, precisam, além de estudar esse conteúdo, ter uma capacidade de síntese para que deem conta de ministrar 4 áreas de conhecimento em um único ano letivo. Os professores têm consciência sobre essa realidade complexa não só da dança, em meio ao componente curricular de arte, e por isso, na maioria das vezes, preferem estar em uma escola-parque.

*Essa questão é tão complexa para a arte como um todo, o que a gente vive hoje aqui na escola (EPAT - Ceilândia) é como se fosse um outro universo, de fato a gente consegue trabalhar com propriedade as linguagens da arte. A gente tem o profissional de música só para isso, o profissional de dança só para isso, a gente percebe que às vezes na escola regular isso não é possível, e às vezes não é porque o profissional não quer, é porque nem sempre ele tem habilidade para aquilo. Por mais que a gente saiba que o profissional da arte vai para escola regular, ele acaba chegando lá e tendo que lidar com todas as áreas. É raro, às vezes fica até impossível um professor polivalente, porque o professor acaba levando mais para sua área de atuação durante aquele processo que ele está no ensino regular. A dança acaba às vezes ficando um pouco de lado, não conseguindo ser contemplado o que está nos currículos, nos documentos, porque o professor que está lá ele não tem essa especificidade. (Inayá, questão 3)*

Essa realidade, que inevitavelmente é comparada pelos professores das 4 linguagens, os leva a um olhar solidário aos colegas que se veem obrigados a cumprir esse papel polivalente nas escolas de ensino regular. Inayá sugere um modelo para melhor adequar os professores de arte:

*Se a gente fosse pensar numa escola ideal, era cada escola ter quatro professores de artes, essas artes pudessem ser conversadas, ou por bimestre, por semestre e aquele professor pudesse atuar dentro da sua área com aquele aluno. Com certeza seria muito mais efetivo, mas a gente sabe que isso não está dentro da nossa realidade. (Inayá, questão 3)*

Mas não é apenas em escolas de ensino regular que se encontram barreiras para que haja uma fluidez nos trabalhos dos professores especialistas em uma das 4 linguagens. Observamos que no ensino regular o cenário é semelhante para qualquer professor que assuma a disciplina de arte, mas nas escolas-parque o cenário é mais dificultoso em especial para os professores de dança. Entre as 5 escolas-parque do Plano Piloto, apenas 1 tem cadeira específica para dança (EP 308 Sul). e entre as 3 escolas-parque do DF, 2 têm vaga específica para professor de dança (EPAT - Ceilândia e EPNE - Núcleo Bandeirante). Ou seja, em 4 das 8 escolas-parque ainda não há uma cadeira específica para professor formado em dança, que são as escolas: EP 210 Sul, EP 210 Norte, EP 304 Norte e EP de Brazlândia.

Percebendo a necessidade de mais oportunidades de aulas de dança para os educandos e demais cadeiras específicas para professores de dança, Amanda também sugere uma adequação em relação à oferta das aulas. Expressa que os alunos poderiam optar por suas

oficinas, ao invés de serem "sorteados" para fazerem alguma com a qual não se identificam. Dessa forma, seria necessário haver mais professores de dança para que os educandos pudessem ser atendidos de forma justa e de acordo com suas afinidades artísticas. As escolas-parque do Plano Piloto ofertam suas disciplinas a partir de quartetos, basicamente cada turma tem aulas com professores de música, teatro, artes visuais e educação física. Yuri defende que deveria, ao invés de quartetos, haver quintetos, pois para além dessas quatro, a dança estaria oficialmente incluída nas ofertas de aulas das escolas-parque para todos os educandos.

*[...] ficaria: teatro, dança, música, visuais e educação física. Dança específica para fazer de fato corresponder ao Currículo em Movimento que contempla as quatro linguagens como está também na BNCC. Seria fundamental ter um quinteto e liberar espaço para dança. Antes não tinham profissionais formados e capacitados para tal, mas agora várias turmas já foram formadas. Está precisando mesmo de concursos específicos para profissionais da dança, e não professores de artes geral em que se cobra muito. (Yuri, questão 3)*

Os professores de dança verbalizaram possibilidades para inserir a dança no currículo de forma consolidada, com o mesmo valor e espaço que os professores de outras áreas têm, inclusive para considerar a formação dos novos professores que estão se formando em licenciatura em dança no DF. O desejo de a dança ser ofertada no currículo enquanto uma área de conhecimento e não apenas enquanto um conteúdo entre as demais disciplinas é latente entre os professores. Porém, Andrade e Godoy (2017) afirmam que nem sempre a formação dos professores é considerada no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas, tampouco a formação desses professores é considerada para que seja contemplada nos currículos enquanto professores regentes.

A pesquisa revela que o currículo é organizado para suprir conteúdos técnicos e que ainda não é pensado no sentido de subsidiar uma reflexão ampla sobre o ensino e a formação humana, quiçá a condição de articular esses conteúdos curriculares nas diferentes disciplinas. Além disso, são raros os Projetos Pedagógicos que se preocupam em trabalhar sob a perspectiva multidisciplinar e com projetos de ação educativa e artística (Andrade; Godoy, 2017, p. 118).

A própria organização para a formulação de um currículo, ou de um Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, ainda é algo que deixa a desejar no sentido das influências reais que todos os professores têm. Um ponto crucial nesse sentido é que na Semana Pedagógica, que antecede o início das aulas, na qual os professores organizam seus planejamentos e revisam o PPP, boa parte dos professores que comporão a equipe pedagógica das escolas ao longo do ano letivo são temporários e por este motivo não participam. E são

muitos desses professores temporários contratados pela SEEDF que têm ocupado a maioria das vagas que dão base para o trabalho com a dança na escola.

Atuantes da dança na escola, esses professores têm percebido as necessidades das crianças a partir das práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Eles mesmos deveriam ter autonomia suficiente para, em conjunto, influenciar o planejamento curricular das escolas. Santomé (1998) explica que, segundo o pensamento decrolyano, é necessário um determinado grau de flexibilidade do corpo docente que organiza o ambiente de ensino e aprendizagem, para não "violentar as necessidades e interesses infantis".

Os professores é que adaptam os programas escolares aos verdadeiros interesses das crianças; criam um ambiente e preparam materiais com possibilidades de estímulos e que não sejam desagradáveis e nem tediosos. Para isso, professores e professoras devem ser observadores atentos, sabendo integrar os resultados de suas observações às suas propostas curriculares. Ovide Decroly pretende em todo momento escapar das "receitas didáticas" que servem apenas para gerar práticas rotineiras e nada significativas (Santomé, 1998, p. 203).

Professores sensíveis aos processos de ensino e aprendizagem são essenciais no avanço da educação para que as crianças acessem conteúdos que sejam de fato significativos para a vida, ampliando seus repertórios científico, histórico, artístico e cultural para que possam desfrutar de uma vida plena em sociedade. Para isso, além dessa sensibilidade, precisam também de autonomia para influenciar diretamente as formulações dos currículos.

As crianças têm sido bombardeadas com excesso de informação. Esse excesso decorre do próprio modelo tradicional de educação bancária, que ainda é presente em grande parte dos modelos curriculares e, ao mesmo tempo, disputa com a velocidade com que as tecnologias têm tomado espaço precocemente na vida cotidiana das crianças. Essas tecnologias avançam por serem atrativas em questões sonoras, visuais e até sensoriais, trazendo desafios positivos para o aprendizado, mas ao mesmo tempo estão hiper estimulando as crianças e dificultando a realização de outras atividades que demandam maior domínio motor e concentração.

Nesse sentido, para haver um retorno a esse corpo muitas vezes apático por conta da demasiada atenção às telas, sejam elas o quadro branco ou as telas da tecnologia, a dança se apresenta como uma importante linguagem artística para estimular o movimento. "É mais uma linguagem de ação em que as diferentes intenções e esforços corporais e mentais do homem se dispõem numa ordem coerente", nos ensina Laban (1990, p. 48). Ele nos explica que podemos reconhecer na dança uma cooperação organizada de nossas faculdades físicas e emocionais expressas por movimentos corporais cujas vivências serão fundamentais para o desenvolvimento da personalidade infantil. No entanto, o adultocentrismo de nossa cultura

nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e juventude (Silva, 2003), por isso esse distanciamento dessa fase que engloba grande parte do desenvolvimento escolar.

Isto posto, faz-se necessário salientar que na SEEDF existe um panorama com muitos professores de dança, assim como os entrevistados, que são sensíveis às realidades das crianças, alguns recém-formados, jovens, que podem compreender um pouco melhor as atuais necessidades da nova geração de educandos, dispostos a influenciar as adaptações de currículos, programas escolares, projetos pedagógicos. Uma visão específica sobre a dança, assim como de outras áreas de conhecimento, e ao mesmo tempo ampla sobre a complexidade da formação de uma criança, é valorosa na constituição de um currículo.

A inserção da dança nos currículos é um desafio evidente, mas é necessário enfrentá-lo a partir de um currículo interdisciplinar comprometido com a formação e com a organização curricular, as quais implicam tempo e espaço adequados para o desenvolvimento da dança na escola (Batalha, 2016). Esse último ponto, trazido por Batalha (2016), é uma proposta que “soluciona” a questão da dança enquanto um conteúdo fundamental para a formação dos estudantes, sendo possível que ele esteja na organização curricular das escolas se houver uma ação intencional nesse sentido.

Mas o que geralmente tem acontecido é que o corpo docente responsável pela formulação do currículo, na maioria das vezes, não é formado por especialistas em todas as unidades didáticas (ou áreas de conhecimento) que compõem o currículo, como elucida Santomé (1998). O autor alega que professores deveriam abandonar seus antigos papéis autoritários, como selecionadores e fornecedores da única informação oferecida aos educandos, para adquirirem novas destrezas como guias nesse processo de ensino e aprendizagem.

A dança, apesar de ser umas das expressões culturais mais antigas reconhecidas pela humanidade (Ossoona, 1988), no meio educacional ainda é uma área em ascensão (MEC, 2022), em que por vezes se manifesta enquanto conteúdo-base, fazendo parte das disciplinas de arte e educação física e em outros momentos de forma transversal, passando por alguma outra disciplina enquanto um conteúdo complementar e poucas vezes, como uma disciplina única, fazendo parte da matriz curricular da escola. Esse cenário se mantém ou se modifica a partir das concepções que existem sobre a dança na escola.

Sacristán (2000) diz que para entender o currículo em um sistema educativo é preciso prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu

desenvolvimento, às condições estruturais e organizativas, aos materiais, à dotação do professorado e à bagagem de ideias e significados que lhe dão forma. Observar esses modelos em sucessivos passos de transformação é necessário para entender os pilares que fundamentam tal currículo. Assim, constata-se que o eixo epistemológico da sociedade ao tratar dos conhecimentos pedagógicos previstos em documentos curriculares ainda se fundamenta prioritariamente em conhecimentos empíricos, de base cartesiana, ou seja, impera uma racionalidade metódica e sistemática, fato que dificulta a progressão da dança enquanto disciplina matriz e não apenas enquanto conteúdo extracurricular.

### 5.2.2 *“Mas que dança é essa?”: Práticas pedagógicas e concepções sobre a dança na escola-parque*

Questões-base:

- d) Sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas-parque, verificamos que existem diferenças desde o modo de oferta. Qual a sua opinião sobre isso?
- e) Qual a sua concepção sobre o desenvolvimento da dança nas escolas-parque?
- f) Como você avalia as condições de espaço e de recursos para o desenvolvimento do seu projeto de dança na escola-parque?

Pois bem, a reflexão sobre currículo latente aos professores de diferentes áreas que seguem suas carreiras no magistério, inclusive aos professores de dança, não é um objeto estático emanado de um modelo coerente de se pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, como nos ensina Santomé (2000). Tampouco esse currículo se esgota na parte explícita dos documentos oficiais e PPPs das escolas. Para além do que está escrito, concebemos, também, enquanto pertencentes ao currículo, as práticas pedagógicas, formando assim o que podemos chamar de práxis do currículo. O currículo, então,

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a **prática pedagógica** desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (Santomé, 2000, p. 15).

À vista disto, reafirmamos a prática pedagógica enquanto um dos elementos que contextualizam o currículo ao mesmo tempo que é contextualizada por ele. A dança já fazia parte da realidade das práticas pedagógicas escolares antes de ter sido expressa nos currículos escritos. Podem ser constatados, já em 1960, primeiro ano de Brasília, devido a uma iniciativa de Anísio Teixeira, registros documentais e fotográficos de que a dança era desenvolvida na escola-parque (Rocha, 2016). Ou seja, em um período em que havia poucos professores formados em dança no Brasil e que não havia prerrogativa em currículos nacionais para que a dança fosse trabalhada regularmente na escola, ela fez parte do contexto escolar.

Mas o avanço para a vigência em currículos ainda não foi fundamental para consolidá-la com o seu próprio espaço/tempo pedagógico, mesmo com previsão legal para o seu desenvolvimento. Os professores entrevistados contam um pouco sobre esse modo de oferta, não padronizado, da dança nas práticas pedagógicas das escolas de Brasília/DF.

A partir das visitas realizadas às escolas-parque de Brasília, verificamos que o modo de oferta da dança nas escolas-parque pode ser diferente, e em algumas ela nem é considerada obrigatória. Isso se dá porque, apesar de as escolas-parque terem o mesmo padrão, o seu modo de organização curricular na configuração das disciplinas não necessariamente se assemelha. Isso tanto é verdade que a professora Amanda afirmou desconhecer a realidade da dança nas escolas-parque em geral (e inclusive apresentou interesse em saber mais sobre o assunto).

De fato existem diferenças, e a principal se dá entre as escolas-parque da "Rede Integradora" e as demais escolas-parque localizadas em três regiões administrativas. As escolas da Rede Integradora, "além das atividades das Escolas Classe de origem, desenvolvem atividades das quatro linguagens de artes e atividades esportivas nas Escolas Parque do Plano Piloto" (SEEDF, 2024). Apesar da prerrogativa das quatro linguagens artísticas, ao nos depararmos com a realidade de cada escola, atestamos que a dança nem sempre está presente, principalmente quando se trata do trabalho de um professor licenciado em dança assumindo uma cadeira específica de dança na escola. E quanto a esse modo de oferta nas escolas-parque, Amanda acredita que a dança ainda precisa ser mais valorizada,

*que essa é uma concepção para além da escola, que culturalmente a dança deveria estar ainda mais presente na cultura mundial, exatamente por ser algo ancestral, natural da cultura humana (Amanda, questão 4).*

Como Amanda bem colocou, a dança é algo que extrapola a escola, que antecede a educação, que é conhecida por todos porque é uma cultura que faz parte da sociedade desde

que o homem se compreende como homem. Por isso, por ser um conhecimento acessível, muitos ficam na superficialidade, considerando-se a grandiosidade dessa linguagem artística. No entanto, o "facilmente acessível", só diz respeito à simplicidade que pode englobar um corpo, um movimento e uma intencionalidade. Mas a dança, quando posta no cenário da educação, adentra um espaço/tempo que buscará os significados intrínsecos e extrínsecos das singularidades apresentadas em cada mínimo deslocar dos corpos dançantes.

Fux (1983) salienta que a dança está no homem, então é possível despertar a dança que existe em qualquer ser humano e compartilhá-la, que a dança não pode ser privilégio daqueles que se dizem dotados. Maria Fux, coreógrafa e bailarina, mas sobretudo, a serviço da educação para transmitir sua linguagem artística, desde a década de 80 reconhecia a dança enquanto uma linguagem a mais a ser trabalhada na escola, que poderia alcançar níveis de desenvolvimento tão fundamentais quanto a linguagem verbal e escrita.

Ao longo da história da educação a dança vem evoluindo e alcançando espaços importantes, como nas escolas-parque. As escolas-parque têm um formato diferenciado de funcionamento por terem disciplinas que enfocam o corpo, as artes, o desenvolvimento amplo e autônomo da criança, com um espaço mais aberto, que favorece o movimento e a criatividade. Ainda assim, os professores reconhecem que há pontos que podem melhorar no modo de oferta das atividades desenvolvidas pela escola.

Ana Luíza afirma:

*Eu sou uma grande crítica do currículo fechado e da supervalorização de algumas áreas e também sou supercrítica do formato tradicional que a gente trabalha atualmente, eu não acredito que a obrigatoriedade seja boa para todo mundo. Eu acredito em uma construção inicial de alfabetização, letramento, seja algo obrigatório, mas acredito que outras áreas não devam ser obrigatórias. Eu vejo a escola com essa característica: "sou obrigada a ficar na sala fechada durante tanto tempo", isso me lembra lugares meio opressores. A escola-parque me tira um pouco desse cenário, porque eu vejo que é uma escola muito mais divertida, os alunos vêm para cá porque eles querem estar aqui. A escola tinha que ser isso, tinha que gostar de ir para escola, ao invés de ser obrigado a ir. Então, a oferta da dança teria que ser algo obrigatório em todas as escolas, mas o acesso teria que ser escolhido. (Ana Luíza, questão 4)*

O formato tradicional da oferta das disciplinas em escolas regulares é algo que incomoda a professora Ana Luíza, pois, segundo ela, esse formato acaba afastando as crianças, e a escola deveria ser um lugar em que as crianças quisessem estar. Por isso ela acha o formato da escola-parque "divertido" em razão de despertar o interesse das crianças ao ponto de elas desejarem estar ali. E complementa defendendo a ideia de que a oferta de dança nas escolas-parque deveria ser obrigatória, mas para os alunos ela deveria ser optativa.

O modo de organização de um currículo, sua forma de oferta e prioridades representam maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, experiências, que sempre têm um significado cultural e político, como nos ensina Santomé (Silva, 2003). Ele evidencia que:

Basta observar as disciplinas dos distintos cursos e níveis do sistema educacional e seus correspondentes temáticos para logo darmos conta do tipo de cultura que a escola valoriza e contribui para reforçar, ao mesmo tempo que também podemos observar as ausências, ou seja, tudo aquilo que essa mesma instituição não considera merecedor de ocupar sua atenção (Silva, 2003, p. 166).

Anísio Teixeira pode ser considerado um revolucionário por ter criado, no Brasil, uma proposta tão inovadora como as escolas-parque, com ideias sobre educação do corpo em um sistema que ainda nem considerava essas ideias dignas de atenção. E essa educação do corpo privilegiou as artes, o movimento, a autonomia da criança com a oferta de disciplinas como a dança, por exemplo. E por mais que essa iniciativa tenha sido valiosa, ainda haveria muita luta para a consolidação dessa disciplina na educação brasileira.

Pensando na educação do corpo semeada por Anísio Teixeira e nos professores que temos hoje trabalhando os conhecimentos em nossas escolas, Ana Luíza compartilha o que pensa sobre o papel da dança nas escolas:

*Para mim o papel da dança na escola é refletir sobre o corpo, é voltar esse entendimento de que somos corpo, de que o corpo nos pertence, fala, se expressa, e ao mesmo tempo que eu entendo e percebo meu corpo eu consigo aceitar e perceber o corpo do outro. Vejo que o papel da educação do corpo, que é a educação da dança, e daquilo que se move intencionalmente, é a gente voltar a respeitar o corpo das pessoas. (Ana Luíza, questão 4)*

A resposta da professora demonstra como o propósito de Anísio Teixeira, ao constituir uma estrutura curricular inovadora, produz resultados notáveis até os dias de hoje. Já se passaram mais de 60 anos após as iniciativas de Anísio Teixeira nas políticas educacionais de Brasília, quiçá do Brasil, mas a dança continua a ser alvo de indefinições. A dança, nas escolas, mesmo estando presente nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, ainda provoca dúvidas e incertezas entre os professores das três áreas (artes, dança e educação física) a respeito da forma como ela deve ser contemplada (Pereira; Souza, 2014).

Professores de dança transitam entre os saberes artísticos, pedagógicos e da ação docente. Suas ações didáticas são plurais, mas a pluralidade não é o problema em questão, a problemática talvez seja a falta de uma linguagem comum para fortalecer essa jornada, para consubstanciar uma base dando aporte ao currículo de dança e, conseqüentemente, às práticas

pedagógicas. Pois, como afirma Batalha (2016), currículos são referenciais para ações pedagógicas/ práticas pedagógicas.

Devido ao fato de não haver uma especificação clara sobre a obrigatoriedade mínima de horas/aula ao longo do ano letivo e sobre a formação do professor habilitado para lecionar a dança nas escolas regulares, esse caminho fica, de certa forma, muito aberto para que ela esteja, ou não, de fato, entre as práticas pedagógicas da escola. Contudo, nas escolas-parque, temos uma prerrogativa maior para sua concretização devido à própria atmosfera lúdica, criativa e fluida que a escola tem. E atualmente, com o crescente número de professores de dança ingressando na SEEDF, essa realidade se torna ainda mais possível.

O desafio, então, torna-se pensar em como será esse modo de oferta da dança nas escolas-parque. Deve haver um padrão? Inayá (questão 4) acredita que não deve haver um padrão entre as escolas-parque, diz que tudo depende muito do profissional da sala de aula, da gestão escolar e da forma de atendimento de cada escola. Destacou que na escola-parque em que ela trabalha (EPAT - Ceilândia) são ofertadas 19 oficinas e o estudante pode escolher 3. Ressalta que o fato de o estudante poder escolher fazer dança já facilita o trabalho a ser realizado com ele na oficina, por ele não estar sendo obrigado. Ela reitera não acreditar que deva haver um padrão entre as escolas-parque, já que a realidade cultural de um estudante da Ceilândia é bem diferente da realidade cultural de um estudante da EP 308 Sul, por exemplo,

Yuri (questão 4) inicia respondendo da seguinte forma: “Eu acho que a dança para ser reconhecida de maneira efetiva, ela tem que ser uma disciplina de fato isolada das cênicas, teatro é teatro, dança é dança”. Quando Yuri enfatiza esse ponto, demonstra indignação pelo fato de a dança ainda estar muito atrelada à oferta de teatro e de que professores de artes cênicas têm ministrado a dança nas escolas-parque, sendo que existem profissionais formados em licenciatura em dança aptos para esse trabalho na escola. E reforça a importância de também desatrelar a dança da educação física, pois, segundo ele: “eu vejo é que a dança quando está na educação física é vista muito como entretenimento, com um viés mais *fitness* de queimar calorias, ela não vai tanto para o lado filosófico da dança, de investigação, pesquisa e qualidade do movimento”.

Sobre isso, Marinalva, que trabalha na mesma escola-parque que Yuri (EP 314 Sul), também faz críticas alegando a dança ser “engolida” por artes cênicas e educação física:

*Acho que não tem nem professor para abarcar as ofertas, acaba que a educação física engole um pouco da dança, o teatro engole um pouco da dança, [...]. Primeiro tinha que ter a mesma quantidade de professores de teatro, educação física, música, e esses professores serem inseridos nos quartetos, e dar a matéria dele. Até então as pessoas*

*de dança estão dando artes visuais, teatro e música, sendo desviadas da área delas. (Marinalva, questão 4)*

Um ponto pertinente que Marinalva revela em sua fala é que não são apenas professores de outras disciplinas que têm ministrado aulas de dança, muitas vezes professores que são de dança e ingressam nas escolas-parque também se veem obrigados a assumir carências de outras linguagens das artes, exatamente por não haver uma vaga específica para essa área.

As queixas de Yuri e Marinalva ocorrem porque, diferentemente das escolas-parque dos outros professores entrevistados (EP 308 Sul e EPAT da Ceilândia), a EP 314 Sul ainda não tem vaga específica para professores de dança, apesar de na escola terem um projeto de dança que está incluso no PPP da escola. Essa condição abre espaço para que o desenvolvimento da dança na escola seja exercido por outros profissionais. Andrade e Godoy (2017) evidenciam que os profissionais que trabalham com dança nem sempre tiveram formação inicial em artes ou em dança, mas em pedagogia, educação física, dentre outras, mas se arriscam a trabalhar com dança porque a vivenciaram de maneira não formal ou informal.

Algo que precisamos admitir é que, bem ou mal, com a qualidade esperada ou não, professores com outras formações que desenvolvem a dança na escola contribuem para o seu crescimento e possibilidade de consolidação nos currículos. A dança inicia a sua história na escola, assim, com professores de outras áreas desenvolvendo-a enquanto prática pedagógica. E conforme vai se fortalecendo, continuará a ser escrita de forma mais autônoma e coesa com os professores licenciados em dança que ingressam no mundo escolar.

Marinalva, por exemplo, tinha formação inicial em pedagogia quando ingressou na carreira como professora. Mas ao longo do seu exercício no magistério pôde formar-se em um curso superior de licenciatura em dança, quando a própria SEEDF, em 2013, em parceria com o IFB, abriu uma formação especial para professores efetivos da rede pública do DF. Então, assim como Marinalva, professores que pudessem comprovar mais de 3 anos de experiência com o trabalho formal ou extracurricular no ensino de dança poderiam se matricular e finalizar o curso em 2 anos, como uma segunda licenciatura. A professora Marinalva é um exemplo de professora que se esforçou e buscou sua formação continuada em dança, por isso ela entende como é importante uma formação específica na área e vislumbra o mesmo para os profissionais que quiserem assumir esse papel. Mas antes da certificação de licenciatura em

dança, Marinalva já exercia trabalhos de dança na escola, contribuindo para o fortalecimento dessa área de conhecimento.

Yuri, professor licenciado em dança, ao conquistar esse espaço para o desenvolvimento da dança nas escolas, considera que a oferta deveria ser justamente como o Currículo em Movimento propõe, por anos/séries, respeitando as etapas, ensinando as crianças a conhecerem o próprio corpo a partir dos movimentos. E caso o interesse pela dança surja em algum momento em que estejam conscientes de si, de seus movimentos, possam se aprofundar em técnicas de estilos de danças específicos, pois já terão uma base a partir da consciência corporal adquirida.

Posto isso, apreendemos uma fala em comum entre os entrevistados sobre a importância de se ter a oferta de uma oficina/disciplina exclusiva de dança, desenvolvida por professores formados em dança, principalmente pela qualidade do ensino, mas também para que haja uma valorização desses professores que vêm se formando e ainda não têm ocupado cadeiras da disciplina que lhes compete.

Constatar a presença da dança em documentos curriculares e verificar se há ou não professores de acordo com a demanda de atuação para realizarem o trabalho é parte das camadas a serem atravessadas para o alcance da valorização da dança na escola. Outro fator que influencia diretamente e que nos conta tanto sobre a qualidade das práticas pedagógicas quanto sobre o próprio currículo são os espaços físicos, as salas em que as aulas de dança acontecem. Elas existem (ou não), foram criadas a partir de um planejamento ou foram improvisadas?

Nessa perspectiva, podemos afirmar que inclusive a estrutura física de uma escola influencia diretamente o seu currículo (e vice-versa) e os seus objetivos enquanto instituição educacional alinhada aos interesses da sociedade. Tanto é que o próprio planejamento educacional para Brasília, o *Plano de Construções Escolares de Brasília* (Teixeira, 1961), estava alinhado com o plano urbanístico da cidade, elaborado por Lúcio Costa, que consequentemente estava alinhado aos ideais do então presidente da República, Juscelino Kubitschek, que defendia uma política econômica que priorizasse seu plano de "modernização do Brasil".

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar - num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma

e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social (Teixeira, 1961, p. 195).

O plano estava alinhado às perspectivas educacionais que se almejavam para o país e previa esse alinhamento com as especificidades do ensino e da educação, trazendo a prerrogativa de considerar as necessidades específicas da criança e do adolescente. E as escolas-parque, destinadas a complementar as atividades das escolas-classe, foram previstas como parte do Centro de Educação Elementar, algo como se fosse uma "Universidade Infantil", como menciona Teixeira (1961).

Neste contexto foi previsto, para o complexo das escolas-parque, um "d) conjunto para as atividades sociais (música, **dança**, teatro, clubes e exposições)" (Teixeira, 1961, p. 196), ou seja, desde a concepção desse planejamento se consideraram importantes as atividades sociais e culturais em meio às atividades educacionais que seriam empreendidas.

Anísio Teixeira projetou esse espaço nas escolas-parque para que a dança acontecesse. Apesar de o projeto ter vigorado em consonância com o original apenas na primeira escola-parque, na EP 308 Sul, as outras 4 escolas-parque do Plano Piloto contam com salas de dança. Porém, conforme constatamos no Quadro 1, apesar de haver as salas reconhecidas como de dança, nem todas têm sido utilizadas com esse fim.

As professoras Amanda e Ana Luíza compartilham suas percepções sobre a sala de dança mais antiga de Brasília. Amanda reconhece que a estrutura da sala de aula em que ela trabalha na EP 308 Sul está acima da média: "Eu acho que eu tenho uma sala muito boa, comparado com a realidade de outras escolas. Só de ter esse espelho na parede é um sonho, a gente tem o linóleo, eu sou muito grata, é uma sala ampla". Mas aponta alguns pontos que podem ser melhorados, se fosse o caso. Ana Luíza conta: "A minha sala é bem ventilada, tem linóleo, é toda vidrada, traz uma perspectiva de liberdade, a qualidade do som é boa. Sou muito feliz, muito grata pelos recursos que eu tenho, dá para a gente desenvolver bastante". E acrescentou que, se houvesse a contratação de mais professoras de dança para o mesmo turno, haveria uma outra sala para esse trabalho, mas a qualidade da outra sala seria inferior à que ela descreveu. Ela acentua essa questão porque nesta escola existe outra sala ampla com espelhos, mas a julga inferior por não ter um piso apropriado e nem o mesmo quantitativo e qualidade de espelhos.

A EPAT - Ceilândia é uma escola-parque com uma estrutura extensa e bem-organizada. Essa escola-parque foi a primeira a ser inaugurada fora do Plano Piloto. Antes de ser uma escola, o complexo era ocupado por um centro de formação do SESI

(Serviço Social da Indústria). Então já havia uma estrutura que favorecia a instauração de uma escola-parque. Mas a jornada não foi tão linear, inclusive para adequação de uma sala para o desenvolvimento das aulas de dança. Inayá explicou que desde o início da escola (EPAT - Ceilândia) foram muitas as lutas até conquistarem o espaço que têm hoje. Iniciaram em uma sala “pequeninha”, conforme ela mesma mencionou. No entanto, as coisas mudaram:

*Hoje a gente tem duas salas amplas, ela deve ter mais ou menos uns 15m por 4, com um piso flutuante que é mais apropriado para dança por conta do impacto no joelho, temos um espelho de fora a fora. A sala é uma sala dos sonhos, a gente brinca que está faltando só o ar-condicionado, porque às vezes nem o ventilador dá conta, naqueles dias mais quentes.*

As professoras Patrícia e Mariana, que haviam chegado há um e dois anos na escola, respectivamente, elogiaram a estrutura das salas de dança da EPAT de Ceilândia, e disseram que a escola é muito ágil para resolver qualquer problema na estrutura, caso haja. É positivo, para os professores de dança, terem o privilégio de chegar a uma escola e encontrarem seu "laboratório" de trabalho preparado e disponível para o cumprimento de suas atividades.

A EP 314 Sul, assim como outras escolas do Plano Piloto, não tem a dança enquanto uma das aulas ofertadas nos quartetos (educação física, música, teatro e artes visuais). Todavia, o projeto da professora Marinalva, implantado desde 2013, oferece o *ballet* na escola, proporcionando às crianças que queiram se matricular o contato com a dança clássica. Mesmo que outros professores ofertem a dança de alguma maneira enquanto conteúdo de suas disciplinas, o projeto da professora Marinalva mobilizou não apenas as crianças, como suas famílias e a comunidade escolar, promovendo apresentações de dança em nível de espetáculos. Conseqüentemente, esse projeto elevou o acesso das crianças a atividades culturais às quais, com certeza, só teriam oportunidade na escola.

Devido a essa mobilização e à qualidade das atividades que a professora realiza na escola, ela conta receber todo o apoio por parte da gestão escolar.

*A escola oferece tudo que eu precisar de material, e em nenhum outro lugar eu conseguiria ter uma sala de dança, atravessar um pátio e estar no palco com os meus alunos. Aqui é um mundo encantado, sinceramente, quem vier para cá depois de mim vai amar esse espaço, uma sala prontinha. E foi fácil, porque a escola-parque já tinha essa vontade de ter uma sala própria para dança, essa sala e a outra, são salas próprias para dança, o piso é apropriado, que é o chão de madeira, tudo aqui está propício pra gente trabalhar. (Marinalva, questão 5)*

Nessa mesma escola, o professor Yuri, lotado para a carência de teatro, também coloca como foco de muitas de suas aulas as atividades de dança. Ele usa outra sala, diferente da sala

utilizada pela professora Marinalva, que se adequou especificamente ao trabalho dele. Yuri expõe uma opinião diferente em relação à sala que ele utiliza. Ele explica que o espaço que tem é possível para realizar seu trabalho, mas afirma precisar de mais investimentos: “O que é oferecido dá para fazer um trabalho, mas precisa de mais investimento, um som de maior qualidade, um chão de maior qualidade...”. Ele ressaltou que o diretor da escola (EP 314 Sul) se esforça para lhe proporcionar isso, mas pensa que realmente faltam investimentos advindos de verbas externas.

Os professores foram unânimes em concordar que as salas para o trabalho com dança nestas três escolas-parque (EP 308 Sul, EP da Ceilândia e EP 314 Sul) são espaços adequados para o desenvolvimento de aulas de dança. E por não ser uma realidade facilmente encontrada na SEEDF, todos falaram sobre como, de alguma forma, se sentem privilegiados por terem acesso a essas salas qualificadas para o desenvolvimento de seus trabalhos; houve apenas alguma ressalva ou outra a respeito da questão estrutural, mas que não retira o olhar sensível desses professores que trabalham nestes ambientes tão ímpares em nossa realidade educacional.

Santomé (2000) recorda que John Dewey contribuiu para recontextualizar o campo da educação básica, frisando a necessidade de ligar o âmbito experiencial escolar ao ambiente. A escola deve fazer com que as crianças possam reconstruir a experiência e os conhecimentos característicos de sua comunidade, "a escola deve representar a vida", essa foi uma das máximas de John Dewey.

À vista disso, queremos dizer que as instituições escolares devem criar espaços pedagógicos que ofereçam possibilidades para o envolvimento em atividades e experiências de ensino e aprendizagem de qualidade e interesse para todos que ali convivem, principalmente aos educandos e professores (Santomé, 2000). Em se tratando da dança, nas dimensões corporais necessárias aos movimentos variados, que exploram diferentes planos, além da parte estética que alguns estilos demandam, bem como para facilitar algumas dinâmicas relacionadas ao trabalho do professor, podemos citar três características para uma boa sala de aula de dança: ser espaçosa, ter piso adequado (de madeira com linóleo) e espelhos. Essa estrutura, com um som potente, permite ao professor de dança explorar diversas possibilidades nas suas aulas de dança.

### **5.2.3 “Nos Preparando Para Dançar”: Plano de ensino e metodologia dos professores**

Questão-Base:

- g) Que metodologia, em geral, é empregada por você nas aulas de dança? Por que você prefere usar essa abordagem metodológica?

O movimento é um dos dons com os quais fomos beneficiados; buscar a beleza com o movimento para fazer dela um meio de comunicação é enaltecer-se e retribuir, em parte, esse bem (Ossona, 1988). O movimento é algo inerente ao ser humano, a partir dele podemos estabelecer comunicação com nossos pares, por isso a importância de conceber a dança enquanto uma das linguagens fundamentais a serem exploradas de forma crítica e consciente. Para adentrar nesse universo de capacidades relacionadas ao movimento, professores têm se formado, se especializado na arte da docência com um olhar cada vez mais orgânico sobre o ser humano. Ou seja, buscam não olhar para o indivíduo de forma predeterminada ou limitada, ao contrário, olham-no de forma integral, irrestrita.

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da energia vital interior (coisa a que podemos chegar mediante o estudo do movimento) (Laban, 1990, p. 100).

Logo, estudos e planejamentos são necessários para que as aulas de dança sejam conduzidas com consciência suficiente para exercerem com equilíbrio a execução do planejamento unida à sensibilidade em relação às situações aleatórias que possam ocorrer. Nesse sentido, Ossona (1988) reitera que, para o exercício da arte da docência, é necessário ter um plano de ensino e uma metodologia a ser empregada, mas o professor deve ser dono e não escravo desses planos. O autor enfatiza que "os programas devem funcionar como guias condutores de liberdade e não como seu entrave" (Ossona, 1988, p. 39). Em outros termos, os planos de ensino devem ser organizados em favor do desenvolvimento das práticas pedagógicas a serem realizadas pelos professores.

Destarte, sabemos que o maior fundamento a conduzirmos, enquanto professores de dança, é o movimento. No campo da educação nos deparamos com professores que têm em suas bagagens e formação um repertório vasto de movimentações conceituadas, culturais, introdutórias, a serem desenvolvidas com seus educandos. Planejam suas aulas para melhor adequarem conteúdos de dança às necessidades de seus educandos, e não o inverso, como costuma acontecer em espaços de dança fora da escola, que focam na performance. O foco da dança escolar são os educandos, e os professores devem partir de um olhar diagnóstico

direcionado às diversas realidades dos alunos com as quais se deparam, buscando estimulá-los sem ter como finalidade a aprovação.

Ossona (1988) enuncia que a dança pode ser uma atividade recreativa, profissional ou vocacional para quem a realiza, mas por meio dela o indivíduo deve desenvolver a vontade de superação física, mental e anímica. Ou seja, essa prática precisa ser intencional, sem objetivo de aprovação, e a percepção sobre o seu próprio aprendizado e sua superação será propulsora para que se encontre sentido em tal realização. Apesar dessa resposta não ter se referido diretamente à pergunta sobre metodologia, compreendemos ser pertinente a essa reflexão a estratégia da professora Marinalva na realização de um trabalho que inspira em seus educandos essa vontade de superação.

*Tudo dentro da dança eu trago bem formal. Tudo aqui dentro é matemática, as contagens, os espaços, a geometria da sala de aula, os exercícios, tudo é matemática. Se a criança tem esse raciocínio intenso dentro da dança, ela acaba sendo uma criança mais desenvolvida nas aulas formais das escolas classes. Tem a questão de disciplina, da agilidade que as crianças têm, da organização do material, e tudo dentro da dança tem uma pontuação. Por exemplo, se a criança está aqui dentro de sala de aula no horário da aula, ela já se organizou com a sua toalhinha, garrafinha, agenda, ela tem uma pontuação diferente. Os meus alunos amam adesivos, então eu trago para colar nos cadernos deles, é uma premiação, no passar do tempo eles nem procuram mais, eles já estão acostumados com a dinâmica (Marinalva, questão 11).*

A professora Marinalva cria meios para que suas crianças tenham aprendizados que irão se refletir inclusive no desenvolvimento de outras disciplinas, ela busca manter seus alunos motivados com desafios e premiações criados por ela, não com o objetivo de aprová-las, mas de instigá-las a serem cada vez melhores na dança. "Toda pessoa que dança deve ter sua atividade estimulada e apreciada; a qualidade com que o faça é o fator determinante para situá-la como artista ou simples aficionada, mas não para censurá-la ou aprová-la", salienta Ossona (1988, p. 110). Reconhecer os avanços da criança desde o momento em que ela se dispõe a conhecer novas possibilidades corporais até o encontro com estilos específicos advindos de diferentes culturas é essencial para estimulá-la nessa jornada que, para muitas, é novidade.

Então, para entendermos melhor a organização pedagógica e a metodologia empregada pelos professores entrevistados, conversamos sobre a forma com que têm desenvolvido seus trabalhos específicos de dança nas escolas-parque.

Amanda gosta de equilibrar a metodologia do ensino formal da dança, aquela metódica em que os alunos ficam de frente para o espelho reproduzindo os movimentos da professora, com momentos de dança que recorram a um estímulo mais sensorial, voltado para dança

contemporânea, permitindo que eles façam parte da criação do processo coreográfico. Amanda adota uma das premissas de Laban (1990) quando ele anuncia que é desejável que as crianças inventem, por si mesmas, suas próprias danças. Ele afirma que a dança na escola não pode ignorar a atividade criativa da criança, que esta deve executar suas danças com plena participação interna e clareza das formas.

*Então eu exploro muito isso, eu gosto de ir equilibrando, nas coreografias do final do ano por exemplo tiveram momentos que eu usei da composição deles, do que eles me trouxeram, e eu levei bastante coisa, “A gente vai fazer assim, 5, 6, 7 e 8, os movimentos bem marcados, música tal!”. Mas também peguei muito deles, de explorações que eles próprios criaram, “Ah vamos incluir isso na coreografia da apresentação final? Vamos incluir!” (Amanda, questão 6).*

Assim, a professora tem atuado nesse estímulo criativo e influência libertadora por meio da dança com as crianças. Ao mesmo tempo que as instrumentaliza ao orientá-las em relação aos repertórios de movimentos característicos, oportuniza que as crianças, no momento em que dançam livres, tenham uma base maior para desenvolver suas coreografias.

Ana Luíza diz que costuma usar uma abordagem de pesquisa corporal e de movimento sobre peso, contrapeso, espaço, velocidade e qualidade de movimento. Ela tem como referência Laban, ao pensar em estruturas como: categorizar, registrar, notar os movimentos para planejar suas aulas, prezando muito pela cultura popular e regional. Ou seja, ao pensar nas estruturas corporais a serem compreendidas e produzidas pelas crianças, toma como base os ensinamentos de Laban. Mas para inserir tais movimentos em um contexto de pertencimento às crianças, inclui conhecimentos das culturas popular e regional, dando sentido, assim, tanto aos conceitos apreendidos em sua formação como a direcionamentos explícitos no Currículo em Movimento.

Yuri descreveu a forma como ele trabalha com seus alunos, desde o acolhimento até a parte da prática pedagógica de dança em si. Além de trazer novos elementos aos seus educandos, expressa que sempre procura ouvi-los e contemplar movimentos a partir das músicas que são sugeridas por eles, que fazem parte do repertório musical que gostam de ouvir, e nesse mesmo universo, as crianças têm oportunidade de improvisar e criar suas coreografias, sempre em parceria com o professor.

O acolhimento dos alunos é uma das prerrogativas da *Rede Integradora de Educação* da qual as escolas-parque do Plano Piloto fazem parte, pois são crianças que passam 10 horas na escola, somando o tempo na escola-classe, o trajeto entre a escola de origem e a escola-parque e o tempo de permanência na escola-parque. Com isso, o professor que as

recebe fica encarregado de encaminhá-las para a refeição, os cuidados com a higiene bucal, o descanso e encaminhá-las para as aulas. Esse exemplo vale para os estudantes que no turno matutino estão na escola-classe, quando a escola-parque é no turno matutino a ordem das atividades acontece de forma inversa.

O ponto é que, para além dessa rotina pela qual os professores das escolas-parque de todas as áreas ficam responsáveis, Yuri também realiza seu acolhimento pessoal com os educandos, se dispondo a ouvi-los e a compreender suas expectativas e restrições, inclusive sobre as aulas. Yuri encontra na música um ponto de conexão com as crianças, as crianças exteriorizam o que gostam de ouvir e em conjunto com o professor vão criando suas coreografias integrando-se como parte desse processo. Assim como Yuri, Fux (1983) também diz acreditar na música, na "boa música", como fez questão de enfatizar. "Ela é dada por criadores clássicos ou contemporâneos e é reinventada por crianças que a sentem viva e chegam a uma nova compreensão musical onde o movimento entra como integração sonora", declara Fux (1983, p. 79) sobre a música em suas aulas.

Patrícia e Mariana citaram autores como Saviani e Vygotsky no sentido de focar na autonomia e na prática social do educando. Ministram as aulas de modo a problematizar e instrumentalizar os educandos, buscando contextualizar, trazer para a realidade deles, desenvolver a criticidade, de acordo com a pedagogia histórico-crítica. As professoras empenham-se para desenvolver no educando seu protagonismo, a capacidade de fazer conexões relevantes, a reflexão, por meio de muitos momentos de conversa. Ana Mae Barbosa também foi citada enquanto uma importante referência para elas, partindo do conceito do tripé do ensino de arte no fluir, contextualizar e aprender. Para Ana Mae Barbosa (2011), o ensino da arte não poderia ser visto apenas como algo complementar, mas como parte de um projeto integral, como uma ferramenta de aprendizagem de todas as disciplinas. Isto é, o ensino da arte não teria simplesmente um fim em si mesmo, mas seria um meio, um método de ensinar por meio dela, sempre com professores arte-educadores atualizados.

Ana Mae Barbosa também nos traz ideias que foram amplamente difundidas no meio da arte-educação, as quais combatiam a noção de que apenas a elite poderia produzir arte<sup>14</sup>. A EPAT é uma prova de um ensino de arte não voltado à elite, justamente por estar situada em uma região periférica do Distrito Federal e receber estudantes das comunidades que circundam a escola. As professoras Mariana e Patrícia trabalham com dança nessa escola

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>

situada na Ceilândia<sup>15</sup>, região administrativa considerada uma grande periferia, mas muito rica culturalmente por conta da riquíssima diversidade artística que se encontra na cidade.

Com relação a essa questão de território, a EPAT procura acentuar a identificação com a cidade de Ceilândia. A escola e o corpo docente (muitos também moradores de Ceilândia) incentivam o desenvolvimento da identidade do aluno com o seu contexto, sua realidade, sua cultura local. Como afirma Gohn (*apud.* 2004) é importante a relação do estudante com sua comunidade no sentido de melhor conhecê-la e poder transformá-la (Ferreira; Silva, 2023, p. 10).

O trabalho realizado pela EPAT referenciado em seu projeto curricular, sintetizado por Ferreira e Silva (2023) a partir da análise dos documentos, resume-se em: "Ampliação de oportunidades formativas; oferta de atividades de artes e educação física; promoção da socialização e integração; incentivo à autonomia e ao protagonismo dos estudantes". Destarte, Mariana e Patrícia buscam agregar a dança que desenvolvem na escola à riqueza cultural da cidade, que teve influência de diferentes etnias, como a dos portugueses, dos indígenas e dos negros escravizados, na missão de não perderem o valor e o significado humano adquiridos a partir do conhecimento da própria história.

A dança permite aos alunos perceberem o significado e a importância do resgate de nossa cultura, pois ela é uma rica oportunidade de proporcionar-lhes a liberdade de expressar-se, rompendo padrões preestabelecidos de trabalho com o movimento humano, pois o mesmo possui forte representação, permitindo ao indivíduo extrapolar seus sentimentos, para a elaboração de conceitos (Soares *et al.*, 1998, p. 51).

Acessar tais conhecimentos na escola a partir da dança tem sido uma das missões desses professores, que compreendem que a dança faz parte da história do mundo e da humanidade. A dança pode nos contar sobre lutas, descobertas, alegrias e tristezas que se dão nas formas de relação do homem-mundo e homem-homem, todo um processo construído através dos tempos (Soares *et al.*, 1998).

No processo de ensino-aprendizagem, culturas locais e regionais são tão válidas quanto as culturas internacionais, já que por meio delas se pode historicizar a realidade que se vive e permitir acesso a conhecimentos que talvez, se não estivessem na dimensão escolar, não seriam acessados. Soares *et al.* (1998) contam que a cultura afrobrasileira surge entre os negros escravizados como forma de resistência, quando desenvolveram suas crenças e suas

---

<sup>15</sup> Com uma população de cerca de 400 mil habitantes, Ceilândia é considerada a região administrativa com maior influência nordestina no Distrito Federal. Tem uma economia forte, baseada principalmente no comércio e na indústria, e é considerada também um celeiro cultural e esportivo, por conta de sua riquíssima diversidade artística e pelos atletas da cidade que despontam no cenário nacional e mundial. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ceil%C3%A2ndia#:~:text=Tem%20uma%20economia%20forte%2C%20baseada,no%20cen%C3%A1rio%20nacional%20e%20mundial>.

danças, com movimentos fortes de índole guerreira. Então, a música e a dança dos negros africanos surgem como uma expressão de sua dor e revolta por terem sido afastados de sua terra e escravizados no novo continente. Hoje as danças afrobrasileiras são mais alegres, e apesar de preservarem movimentos que caracterizam sua origem, tais danças são a mais pura expressão cultural de algumas regiões brasileiras.

Em contraste temos, como exemplo de cultura eurocêntrica, as danças trazidas pelos colonizadores portugueses, mais tarde alemães, italianos e espanhóis etc., traduzidas por meio de instrumentos mais sofisticados com músicas e movimentos mais suaves (Soares *et al.* 1998). As aulas de dança são um importante meio que pode permitir aos educandos o alcance sobre tais conhecimentos da cultura internacional, sobretudo porque na escola pública grande parte das crianças e dos adolescentes vivem em situação de vulnerabilidade social, e o acesso direto a esses lugares está além de suas perspectivas socioeconômicas.

Nesse contexto, há professores da rede pública que adentram o mundo das danças clássicas, como a professora Marinalva, que trabalha com o *ballet* clássico e com o *jazz* no projeto de dança que desenvolve na EP 314 Sul. A professora desenvolve suas aulas de dança enfocando metodologias específicas do *ballet* clássico, como o Royal Ballet, o Cecchetti da Itália e o Ballet de Cuba, pois seu conteúdo é específico desse gênero. Interessante que "Esse gênero, após passar por períodos de florescimento e decadência, apresenta um panorama bastante eclético que oferece diferentes possibilidades de manifestação a intérpretes e criadores" (Ossona, 1988, p.73). As danças nutrem-se entre si, então mesmo com a professora Marinalva tendo o *ballet* clássico como fundamento em suas aulas, ela consegue introduzir outros elementos culturais de danças de outras matrizes étnicas, mesclando a sutileza e elegância do *ballet* com a irreverência e descontração de danças populares.

Logo, apreciamos que os professores entrevistados, ao planejarem suas aulas, têm como premissa em comum, em suas metodologias, considerar as bagagens trazidas pelas crianças, ou seja, suas experiências, aprendizagens prévias e interesses. Relataram que estimulam o processo de criação e improvisação das crianças, e referenciaram autores como Laban, que teoriza especificamente sobre dança, movimento e coreografia; Ana Mae Barbosa, que fala sobre o ensino da arte no Brasil; e Saviani e Vygotsky, que tratam de questões mais abrangentes sobre a educação, acreditando ser a educação instrumento de reflexão e transformação da sociedade. A única professora que prioriza em seu planejamento um estilo de dança específico é a professora Marinalva, que baseia suas aulas em metodologias direcionadas ao *ballet* clássico.

#### 5.2.4 “Crianças Criando Danças”: Compreendendo os educandos nessa realidade

Questões-base:

- h) Que estilos de dança você trabalha nas aulas? Quais deles têm boa receptividade dos alunos e quais alunos apresentam alguma resistência? Como isso é tratado nas aulas de dança?
- i) Você tem alunos homens nas aulas de dança? Como você avalia as relações de gênero em seu projeto de dança?

A forma como os professores desenvolvem suas aulas, os caminhos que optam por seguir podem estar alinhados ou não com os interesses dos educandos, mas ressaltamos que o que dá significado a todo fazer educativo é a construção de uma realidade que leve em conta tanto os conteúdos determinados previamente como as expectativas das crianças e dos adolescentes sobre o que irão aprender. Por isso a responsabilidade é grande, e é muito importante que o professor não adote um método conteudista, que ignora os interesses dos educandos e não considera as suas individualidades e aptidões, afinal, são seres repletos de cultura.

Santomé frisa que os educandos, os professores, as professoras e as instituições escolares têm a tarefa de reconstruir a realidade de forma consciente, refletindo sobre qual é a cultura que se toma como referência, qual cultura é considerada válida e que cultura é necessário transformar (Silva, 1995). É importante identificar a cultura à qual as crianças e os jovens educandos pertencem, compreender suas singularidades e fortalecê-la conjuntamente com eles.

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, rock and roll, rap, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano da sala de aula (Santomé, 1995, p. 165)

Precisamos compreender o que é a nossa cultura e o que foi apropriado enquanto cultura. Tais "apropriações" passam a fazer parte do nosso repertório cultural à medida que se reproduz e se instaura no senso comum. A dança foi concebida, no imaginário de muitas

peessoas, enquanto *ballet* clássico. Pessoas ouvem sobre dança, sobre dança na escola, e logo a associam a meninas de *collant* rosa dançando *ballet* de tutu<sup>16</sup>.

Há uma associação entre a dança e o *ballet* que se resume a enquadrar a totalidade que a dança pode abarcar em uma única estética específica. Sabemos que a dança é uma manifestação cultural existente desde os primórdios da história do homem, mas também alcançou um lugar enquanto área de conhecimento, enquanto conteúdo em meio a áreas de conhecimento diversas, e também pode, sim, se resumir a um estilo de dança específico, a depender do contexto em que estiver situada. Porém, é impossível resumir o conceito de dança ao *ballet* clássico.

O *ballet* é muito respeitado entre os dançarinos, no universo da dança, e é internacionalmente conhecido, independentemente da afinidade do sujeito com essa prática, pois está no saber popular. Então, por mais que muitos não dancem o *ballet*, o saber sobre a existência desse estilo de dança tem nível de repercussão mundial. O *ballet* nasceu no final do século XV, início do século XVI, na Itália, durante o período renascentista. Os nobres aristocratas, preocupados em gerar entretenimento aos seus visitantes, promoviam apresentações de poesia, música, mímica e dança. Mas foi em 1581 que o *ballet* foi levado por Caterina Médicis para a França, e pôde-se registrar um importante momento que marca o início da propagação dessa arte (Silveira, 2012).

O *ballet* foi a primeira forma de dança artística apresentada em palcos, espetáculos solenes, que alcançou o olhar e admiração do público em geral, e foi sendo fomentada em culturas internacionais diversas, inclusive contagiando o apreço dos brasileiros. O *ballet* chega ao Brasil em 1927, no Rio de Janeiro, por Maria Oleneva, uma bailarina russa que criou a Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal, e aos poucos ajudou a difundir esse estilo de dança pelo país.

Tal conjuntura auxilia na compreensão do porquê, em nossa dinâmica cultural, o *ballet*, enquanto manifestação artística, conquistou esse grandioso espaço. Por esse motivo, muitos "pré-conceitos" acabaram por se constituir tendo como base, primordialmente, esse estilo que por muitos anos ocupou o imaginário do que ouviam sobre dança. Pois, conseqüentemente, era o que conheciam sobre dança nos palcos, dança espetáculo e sobre dança acadêmica, ou seja, a dança que era ensinada nos estúdios, nas academias e escolas.

Por esse motivo, muitos preconceitos acabaram por se constituir tendo como base as danças mais difundidas, popularmente e até internacionalmente conhecidas. Por isso, os

---

<sup>16</sup> O tutu (pronuncia-se em francês: /ty. ty/) é uma parte do vestuário do balé usada pelas bailarinas; quando apareceu em 1820, era citado como corpete com saia em camadas. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tutu\\_%28bal%C3%A9%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tutu_%28bal%C3%A9%29).

professores de dança na escola são muito cuidadosos ao explicarem o que a disciplina abrangerá quando vão propor um estilo novo, pois apesar de o *ballet* ser precursor, muitos outros estilos, hoje, já são popularmente conhecidos. A sociedade desenvolve ideias prévias sobre tais estilos de dança e novos estigmas podem padronizar a concepção que alguns terão sobre a dança, criando assim novas barreiras.

A professora Amanda explica que prefere não nomear os estilos de dança com que trabalha em suas aulas, pois mesmo consciente de estar propondo movimentações características de certa estética de dança, ela acredita que assim as crianças ficam mais abertas ao desenvolvimento das aulas. Aos poucos ela traz referências de movimentos que remetem a estilos específicos, até mesmo ao *ballet*, mas sem mencionar esse nome, e as crianças, meninos e meninas, permitem-se realizar as movimentações propostas.

*Eu nunca coloquei como um estilo, por exemplo: “ah gente, vamos estudar hoje uma aula de ballet ou uma aula de dança contemporânea”, eu nunca nomeei, sempre fui pegando inspirações. Eu ia dar uma aula mais voltada para o ballet, só colocava assim: “gente, vamos posicionar os pés dessa forma, a gente vai flexionar”, então não usava nomenclatura, “ah vamos fazer um plié”, não (Amanda, questão 7).*

As ideias preconceituosas sobre a feminilidade relacionadas ao *ballet* persistem, não dando espaço para que as outras danças também artísticas e outras danças populares possam ser vivenciadas no meio escolar. O caminho para desmistificar esses conceitos é longo, por isso, uma das missões da dança na escola é ressignificar conceitos sobre a dança com a comunidade escolar, mas principalmente com os educandos.

Inayá é coordenadora de dança da EPAT de Ceilândia, como anteriormente explicado, onde atendem alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os estudantes da rede pública buscam a escola e, ao se matricularem, podem optar por 3 oficinas, entre as 22 oferecidas pela escola. A coordenadora de dança também reconhece as restrições iniciais que os educandos podem apresentar quando é mencionado algum estilo de dança específico. Ela relata como era a receptividade dos estudantes no momento da matrícula acerca da oferta da oficina de dança desde quando a escola foi inaugurada:

*No início da escola, até a nossa secretária precisou entender que dança é essa, porque existia já esse preconceito, os meninos não queriam saber de dança porque eles achavam que era ballet, e “ballet é coisa de menina”. Esse estereótipo precisou ser trabalhado desde a pessoa que apresenta quais são as oficinas da escola, como a nossa secretária que se dispôs a entender que dança é essa. Precisou saber para explicar para os pais. (Inayá, questão 7)*

Inayá conta que as professoras têm esse cuidado ao receberem os educandos em suas aulas, de fazê-los entender que dança estaria sendo ofertada, criar esse ambiente de transformação, de experiência, de participarem do processo. Com isso, por mais que a matrícula dos meninos fosse algo inicialmente mais difícil que a matrícula das meninas, após iniciarem as aulas, não havia desistências.

Mariana e Patrícia (**questão 8**), também professoras da EPAT - Ceilândia, realçam ainda que quando a matrícula é por adesão, quando o menino escolhe fazer a dança, ele não apresenta resistência. No último semestre (1ºsem. /2023) a escola passou a receber estudantes da educação integral e, como as matrículas nas aulas de dança eram predeterminadas, alguns apresentaram certa resistência inicial. Porém, mesmo iniciando a oficina de dança sem iniciativa própria, eles se esforçam para participar e se envolver ao conhecerem melhor a proposta do projeto.

As professoras reforçam que o problema em si não são os conceitos que os próprios alunos têm sobre a dança, mas as influências de outras pessoas que se referem à dança de forma pejorativa, ou afeminada. Contaram que ouviram a própria coordenadora da escola referindo-se à dança como “dancinha”, “balezinho”, em uma entonação constrangedora, sendo que ela representa uma referência para os estudantes. Esse tipo de comentário expõe a falha que temos em nível de gestão escolar e de conhecimentos sobre o que representa a dança na escola.

É notório que os estudantes do sexo masculino têm resistência em relação às aulas de dança, por ainda estar sendo reforçada essa associação entre a dança e o *ballet*, e o *ballet* à feminilidade. Então, quando os educandos são direcionados a fazer a aula de dança, sem opções de escolha, isso pode ser considerado favorável, por dois motivos: o primeiro é que, por mais que eles desejem participar da aula de dança, talvez reprimam esse desejo para não serem julgados por seus pares; e o segundo é que, quando enfim têm acesso às aulas, passam a compreender que a dança extrapola a questão de ser uma atividade voltada ao feminino.

*É muito raro a gente ter uma rejeição ou um aluno que escolhe dança e depois querer sair. Muito pelo contrário, aqui na escola a gente tem um processo de remanejamento que é quando um professor falta, aquele aluno ele recebe um passaporte naquele dia para fazer outra oficina, para ele não ficar sem fazer nada, e aqui nunca sobe aula, nem vai embora mais cedo, e aí a gente recebe muito passaporte na dança, e quando é no outro semestre eles estão lá, porque às vezes uma, duas aulas que eles fazem, já ficam encantados (Inayá, questão 7).*

O fato relatado por Inayá, acima, é interessante: quando, por motivo de falta de algum professor, algum menino que não era da oficina de dança tem a oportunidade de participar de uma aula de dança, muitas vezes deseja voltar. Os educandos se surpreendem tanto, de forma positiva, com a proposta das aulas de dança, que criam uma afinidade e não querem mais apenas uma aula eventual, no semestre seguinte voltam a procurar a oficina para se matricular e se efetivar na turma.

É por isso, principalmente por se tratar dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que Amanda considera positivo o fato de seus educandos serem predeterminados pela gestão escolar no momento da divisão de turmas. Conta que os meninos mais novos têm uma receptividade maior para movimentos diversos, mais fluidos. Já os meninos mais velhos têm um pouco mais de resistência e preferem movimentos mais pesados, conforme ela descreveu sobre as aulas para os meninos:

*Os mais novos eu sinto que eles são bem abertos, não tem muita resistência, mas os do 5º ano eles já começam a apresentar uma resistência em determinados movimentos, às vezes quando é um movimento mais fluido, uma coisa mais solta, que remete ao universo talvez, mais feminino. Quando o movimento é mais pesado eu percebo que eles vão com mais facilidade (Amanda, questão 8).*

Ao contrário da imagem que foi construída sobre a dança, em suas raízes primitivas, quem se destacava eram os homens, pois o grau de energia e expressão próprio das danças do período exigia movimentos expansivos, rápidos e rítmicos, conforme explica Ossoona (1988). Assim:

O homem costuma ter a seu cargo as demonstrações acrobáticas e de maior força, enquanto a mulher pode utilizar movimentos de balanceio um pouco mais fracos. Esta diferenciação entre a força masculina e a fraqueza feminina mantém-se nas formas das antigas culturas, nas quais as danças guerreiras são representadas por figuras masculinas. Da mesma forma, nas danças folclóricas quase todas as partes de força e destreza são destinadas ao brilho masculino (Ossoona, 1988, p. 105).

Então, de alguma forma, o contraste entre a suavidade do *ballet* e a intensidade e força utilizadas em outros estilos de dança é percebido pelos educandos e têm coerência com as mensagens que cada expressão artística e cultural de dança é capaz de transmitir. E isso não é ruim. Cabe ao professor mostrar esse equilíbrio conforme vai conhecendo seus educandos. Pois como Ossoona (1988) explicou, essas performances na dança fizeram parte das "antigas culturas", hoje novos conceitos se formaram, se reformularam. Trazer clareza sobre isso, identificar historicamente a forma como os comportamentos têm sido reproduzidos contribui

para que o aluno tenha uma visão crítica não apenas sobre a dança, mas sobre as próprias repercussões relativas a ideias culturais.

Ainda em resposta a essa questão, Amanda acrescentou que o TikTok<sup>17</sup> tem aberto portas e destravado muito os meninos no sentido de eles se permitirem dançar. O TikTok é alvo de excessivas críticas e admirações, é uma rede social onde circulam vídeos de todos os tipos e para todos os públicos, mas tem sido bastante utilizado para o entretenimento e a comunicação entre os jovens. Muitos vídeos são criados e compartilhados de jovens para jovens, remetendo a essa questão da identidade. Neste espaço virtual encontram-se adolescentes do sexo masculino realizando variadas danças com músicas populares atuais, os "hits do momento". Eles admiram-se entre si, inclusive conquistando a admiração das crianças, que passam a imitar as danças, e ao aprendê-las as compartilham na escola e em seu tempo livre com mais crianças. E assim, a dança também vem ganhando espaço fora da escola, nos ambientes não formais que fazem parte do cotidiano das crianças.

A dança, os estilos de dança, são diversos. Assim, os próprios movimentos e a demanda energética para a sua realização vão caracterizar os diferentes estilos e atrair as pessoas que se identificam com cada um deles, que podem formar grupos com afinidades que progridem para a forma de se vestir, de usar acessórios semelhantes, frequentar os mesmos lugares e, em alguns casos, podem influenciar até a forma de falar, formando assim tribos urbanas<sup>18</sup>.

Em contraste com a realidade do *ballet*, a professora Ana Luiza conta que, por muito tempo, habitou um cenário da dança que, segundo ela, era masculino, o cenário do *hip-hop*<sup>19</sup>. Esse fato a ajuda a se aproximar mais dos meninos, pois através de sua própria experiência ela vai mostrando aos garotos (e também às garotas) seu trabalho com a dança por meio de vídeos, troféus, lugares pelos quais viajou. Isso vai gerando, nas crianças, principalmente nos meninos, uma relação de identidade com a professora, pois se identificam com as histórias dela, o que faz, inclusive, que se projetem vivenciando experiências semelhantes.

---

<sup>17</sup> O TikTok é uma rede social destinada ao compartilhamento de vídeos curtos que se popularizou em 2019, alcançando altos números de *downloads* e usuários. Fonte: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-tiktok/>.

<sup>18</sup> O conceito de tribos urbanas é atribuído pelo sociólogo francês Michel Maffesoli. Segundo sua teoria, as tribos são formadas pelos laços de identificação ou características que os indivíduos de determinado grupo compartilham. São exemplos os funkeiros, punks, otakus, emos, geeks e muitos outros. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/sociologia/tribos-urbanas>.

<sup>19</sup> O hip-hop emergiu em meados da década de 1970 nos subúrbios negros e latinos de Nova Iorque. Estes subúrbios, verdadeiros guetos, enfrentavam diversos problemas de ordem social como pobreza, violência, racismo, tráfico de drogas, carência de infraestrutura e de educação, entre outros. Os jovens encontravam, na rua, o único espaço de lazer, e geralmente entravam num sistema de gangues, as quais se confrontavam de maneira violenta na luta pelo domínio territorial. Neste contexto, nasciam diferentes manifestações artísticas de rua, formas próprias, dos jovens ligados àquele movimento, de se fazer música, dança, poesia e pintura. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hip\\_hop](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hip_hop).

*Eu sou uma mulher que durante muito tempo habitou esse cenário masculino, é muito fácil para mim lidar com eles. Tem muito discurso do tipo, "os meninos não mexem o quadril", porque quem tem mais isso é o 5º ano, que eles estão começando a virar adolescentes, aí eu adentro esse mundo deles. [...] Várias vezes eu mostro os meus trabalhos quando eu tenho oportunidade, mostro os vídeos que eu fiz, os lugares que eu viajei, os troféus que eu ganhei. E aí com os meninos eu não tenho muitas questões porque eu sempre chego papo reto. Eu uso muito o intervalo para estar com eles trocando ideia, me aproximo muito deles, então eu faço com que eles me admirem, eu falo "Pô cara, sério, tu joga futebol não consegue mexer o quadril", aí eu fico tirando eles, tirando de tempo. Mas ao mesmo tempo querendo mostrar para eles: "porque você não está querendo rebolar, todo mundo sabe rebolar, vamos nessa, quer tentar, bora nessa", rola um negocinho assim. E aí tudo bem passa, eu não tenho muitas questões com relação a isso (Ana Luiza, questão 8).*

Com isso, na própria prática pedagógica ela se aproxima dos educandos tentando compreender melhor suas individualidades, traz a eles desafios, e aos poucos vai conquistando a sua confiança e admiração, a ponto de ter uma participação fluida de todas as crianças em suas aulas, independentemente de gênero.

Compreendemos gênero como uma construção cultural que dá origem a "masculinidades" e "feminilidades", e ainda há uma preocupação, na atual conjuntura social, de manter uma heteronormatividade que tem legitimado desigualdades e até mesmo violências (concretas ou simbólicas) que podem vir a originar desigualdades sociais (Butler, 2010). Essas desigualdades sociais geram desigualdades nas próprias instituições escolares. Por isso, Yuri tem preparado seus educandos de dança para reformularem suas concepções, como ele declara:

*Sempre costumo falar que a dança não tem gênero, não é ela, nem ele, primeiro a gente está na escola-parque, então não têm movimentos sensuais, nem femininos, o movimento ele não tem gênero, ele não tem sexo, o movimento por si ele é movimento. Se a pessoa acha o movimento afeminado ou delicado, qual o problema? Você já foi estudar Laban, o gráfico dos esforços? Tem movimento rápido, lento, forte, leve e pesado, a fluência, os fatores dos movimentos eles tem as características deles. Mas não é porque o movimento é lento, delicado, que é de menina. Converso muito com os meninos, o movimento não tem sexo, então a dança também não tem (Yuri, questão 8).*

Anteriormente, utilizamos Ossoona (1988) para fazer referência a movimentos que eram caracterizados como sendo do homem e da mulher em expressões da dança nas antigas culturas. Tais concepções, que ainda se refletem nos pensamentos de hoje, influenciaram substancialmente o pensamento cultural de modo a compor e definir as relações sociais. A partir dessa época muitas coisas mudaram, e isso pode ser notado quando vemos que pessoas de qualquer gênero podem se desenvolver e trabalhar em diversas atividades e, destacadamente, na dança.

Laban (1990), enquanto estudioso do movimento, ao apurar sobre "os evidentes contrastes de modo nos elementos de esforço", em nenhum momento especifica sobre gênero, como reforçou o professor Yuri. Laban (1990) aplica a classificação das ações básicas nos seguintes esforços: firme ou leve, direto ou flexível, súbito ou contínuo, dirigido ou livre, para entender de maneira mais completa a experiência de quem dança ao atuar com ritmo de esforço, considerando os modos de movimento. O autor salienta que, "o professor de dança deve conhecê-los porque a nova técnica da dança é formada por mutações e mudanças de esforços no fluxo do movimento, que são os portadores de modos de movimento" (Laban, 1990, p. 50).

É por isso que o professor Yuri foca no movimento em si para esclarecer sobre a dança aos seus educandos, ressaltando que "o movimento não tem sexo, então a dança também não tem" (questão 8). Essa é uma discussão muito assídua entre os professores atuantes com a dança na escola, então falas como essa, do professor, são emblemáticas nessa jornada de mudança cultural, pois temos tratado, nessa atmosfera escolar, das mudanças de paradigma em relação ao que já foi instituído sobre a forma correta de quem poderia dançar e de como dançar.

Sendo a dança uma prática comum a todas as sociedades humanas e o corpo o centro de suas representações estéticas, compreende-se que ela pode ter potencial de intervenção pedagógica no que diz respeito à modificação de valores e de referenciais de gênero. Pode ser uma ferramenta para operar a desconstrução de padrões de comportamento arraigados a partir de representações hegemônicas de gênero e sexualidade (Andreoli; Canelhas, 2019, p. 8).

Mariana e Patrícia, sobre a questão de gênero em suas aulas com os adolescentes, dizem que ainda têm um longo caminho a percorrer. Relataram que alguns meninos gays participam das apresentações de dança e que meninos não gays participam também, e está tudo bem dançar e se movimentar como bem quiserem, que esse fato não afeta a sexualidade deles.

Mas os educandos mais novos das professoras Mariana e Patrícia, meninos do 6º ano, ainda se preocupam muito em se afirmarem, tanto que, em atividades em duplas, os meninos que se identificam como heterossexuais buscam fazer duplas com meninas, porque, entre eles, colocam em dúvida a sexualidade do amigo que faz dupla com uma criança do mesmo sexo. Esses preconceitos evidenciam o caráter relacional (Scott, 1995 *apud* Andrioli; Canelhas, 2019) das construções identitárias de gênero e o quanto a validação e a legitimação da "verdadeira" masculinidade se dão a partir da relação com os outros meninos.

Marinalva conta que foi muito difícil ter e manter meninos em suas aulas, pois existe um preconceito muito grande entre as próprias crianças e de seus pais quando o menino decide dançar. Muitos deles até tomam a iniciativa de iniciar, mas com o tempo vão desistindo exatamente por ouvirem coisas desagradáveis, palavras que confrontam vão minando o desejo que expressaram de querer dançar. A professora Marinalva conta que:

*Em 2019 eu montei uma coreografia em que eu tinha 12 meninos em sala de aula para serem cavaleiros de Camelot, eu terminei com um cavaleiro no palco, de 12 meninos. Eles foram sendo minados pela escola, pelos pais falando: “Ah, meu filho, eu não quero que participe de ballet”. Então eu tive um aluno que participou como cavaleiro, ele disse: “professora, eu danço, mas se eu puder ficar com a espada do cavaleiro”, “a espada é sua, pra você dançar faço qualquer negócio”, foi muito bacana. Ele fez um solo, ele carregou a espada com maior orgulho, mas para ele foi uma brincadeira, para ele não tinha técnica, ele passou pelo palco fez os movimentos tudo bonitinho. Tive que fazer uns movimentos bem formais, a roupa dele foi muito formal, para que o pai visse que ele não estava nem um pouco trazendo essa parte feminina do ballet pro palco. (Marinalva, questão 8)*

Nesse caso trazido pela professora, nos deparamos com um contexto social que evidencia um empenho ativo na regulação de modos de ser masculino na dança, por meio do policiamento das posturas, dos movimentos, dos gestos, dos figurinos etc., mesmo quando não há nenhuma cobrança verbalizada. Considerando esses preconceitos e os conceitos do que se considera como feminino e masculino, a professora acentuou as características da dança sobre o que a sociedade ainda compreende como sendo de caráter masculino, não apenas para deixar a criança mais confortável, mas também sua família. A professora fez essa "negociação" com o garoto, até dispensando a parte da técnica da dança para que obtivesse a participação exclusiva de pelo menos um menino.

Outro ponto que chama atenção é que, assim como as professoras Mariana e Patrícia haviam relatado sobre uma das coordenadoras da escola ter se referido à dança de forma pejorativa, em tom que desqualificava os meninos que optaram pela dança, a professora Marinalva também traz relato semelhante quando diz: "eles foram sendo minados pela escola". Conferimos uma realidade em que o próprio corpo pedagógico e a gestão escolar precisam modificar seus conceitos sobre o verdadeiro papel da dança na formação dessas crianças.

Os professores, para modificarem essas visões distorcidas que vão sendo passadas ainda em uma forte dimensão cultural, buscam alternativas para se aproximarem de seus educandos e encontrarem um meio termo até que eles se sintam à vontade para permitirem que seus corpos experimentem a dança. O professor Yuri nos relatou que, para envolver os estudantes que não gostam de dança, realiza outras atividades que diretamente não são dança,

como colagem, recorte, mas que estão relacionadas à dança. O professor vai propondo estratégias para que os estudantes percam a timidez, quebrem os tabus e participem, e assim, ao longo do ano o índice de resistência é mínimo, ele diz contar nos dedos as crianças que não fazem sua aula.

Na EPAT - Ceilândia, Mariana e Patrícia também contaram que o trabalho de conquista desse universo masculino também está acontecendo, por mais que lentamente.

*Mas é um trabalho de formiguinha, aqui na escola tem a prática do passaporte, se um professor faltar, o aluno pode ir para qualquer outra oficina. Eles estão começando a buscar a dança, porque já estão ouvindo as conversas nos ônibus, começando a entender que é o corpo se movimentando, se expressando (Mariana, questão 8).*

E como é importante essa referência para eles ouvirem outros meninos dizendo, comentando e curtindo as propostas, sem estigmatizar gênero, mas saberem que aquele lugar pode ser divertido, dinâmico e repleto de novas descobertas. É nesse rumo que a professora Ana Luíza busca encontrar conexões que a aproximam das crianças, sendo uma referência positiva e desconstruída, para acessá-las em seus momentos fora de sala de aula, proporcionando uma conexão para além do papel de autoridade que o professor assume formalmente em sala de aula.

*Vamos reformular: “Como que os meus professores me acessaram quando eu era mais nova?” Eu sempre penso assim: os professores que eu mais admirava, eram os que se aproximavam, que eu conseguia conversar, que na hora do recreio eu ia e trocava uma ideia, queria saber das minhas amizades, porque eu estava triste, porque eu estava feliz. Então essa é uma coisa que eu faço muito, eu busco fazer isso com os meninos também, porque eu preciso que eles me relevem, me admirem, pra me respeitar. Nas primeiras aulas eu cuido muito num lugar bem estratégico mesmo, para eles saberem que eu sou cabulosa, tipo, “essa professora que vocês têm é muito massa, faz várias coisas” (Ana Luíza, questão 8).*

Assim ela conquista o importante respeito das crianças que as faz desejarem participar das suas aulas, seja como forma de imitação, para realizar movimentos semelhantes, ou, simplesmente, para conquistar a afetividade da professora. Desse jeito, Ana Luíza vai proporcionando espaços para discussões e reflexões que alcançam a mentalidade das crianças transformando a realidade social na qual estão inseridas.

Enfim, nas aulas de dança não há restrições de gênero e nem predileção por algum deles. Os professores têm demonstrado que as aulas de dança são para todos os presentes em sala, aos educandos direcionados e aos que optam por se matricular. Os movimentos, em meio à intencionalidade pedagógica de cada plano de ensino, são de livre execução, e cada expressão implica uma mensagem carregada de estímulos criativos e combinações de

esforços. E essas mensagens empregadas a partir dos movimentos, independentemente da fluidez e da intensidade aplicadas, já não estão associadas exclusivamente ao feminino ou ao masculino, pois compreendemos que o movimento não tem gênero.

Nas aulas de dança é importante sempre refletir com as crianças e os adolescentes sobre a intencionalidade dos movimentos realizados, trazendo um estado de consciência para que tal movimento não tenha finalidade em si mesmo, mas que expresse uma ação, uma emoção, um conhecimento e até formas de culturas, e sejam capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. Andrioli e Canelhas (2019) ressaltam que o professor, em sua atuação didático-metodológica, deve sempre ter o cuidado de problematizar que papel pode desempenhar em relação a uma educação voltada para a pluralidade, sem pressupor que apenas a complexidade da ação pedagógica realizada por ele é capaz de neutralizar as normas e padrões de gênero reproduzidos pela sociedade. Mas ainda assim, em todos os momentos possíveis, deve se valer do lugar que ocupa para desdobrar as possibilidades de uma formação verdadeiramente humana por meio da dança.

### **5.2.5 “Professor(a), vem dançar com a gente?”: A dança na formação da vida das crianças e o professor nesse processo**

Questões-base:

- j) Como se caracteriza a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das aulas e atividades do projeto de dança?
- k) Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrenta como professor de dança em sua escola? Como você tem enfrentado essas dificuldades?

Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma unidade social natural é exatamente a ausência desta componente de atividade comum e produtiva. No recreio, durante as brincadeiras e desportos, a organização social ocorre espontânea e inevitavelmente. Há algo para fazer, uma atividade para executar exigindo uma divisão natural do trabalho, da seleção de líderes e subordinados, a cooperação e emulação mútuas. Na sala de aula faltam o motivo e o cimento da organização social. Do ponto de vista ético, a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente (Dewey, 2002, p. 23).

De acordo com Dewey (2002), para que seja possível que a escola se torne um lugar que vá para além de preparar os educandos para compor o tecido social, é necessário que tal

formação também desenvolva nas crianças sentimento solidário, espírito comum e cooperação mútua, em que todos precisam estar interligados, gerando intercâmbio de ideias. Devido a isso, a escola não pode ser uma instituição que caminhe centrada em conteúdos e aprovações, as relações que ali se dão precisam ser conduzidas e estimuladas de maneira a proporcionar aos educandos meios para lidarem, sim, com questões técnicas e científicas, mas também com o espírito de coletividade, de parceria, fazendo essa roda girar de maneira produtiva e harmoniosa.

Aliado às ideias de Dewey, Anísio Teixeira enfatizou a educação do corpo nas diretrizes para a educação brasileira, revolucionando as práticas educacionais a ponto de influenciar até os dias de hoje o fazer educacional, sobretudo, nas escolas-parque. Assim, ter a dança associada a esse processo de formação permitirá à criança a execução fluida de muitas ações corporais que se cumprem cotidianamente, com fins práticos, mas também emocionais, sociais e cognitivos. A dança na escola proporciona, assim, uma valiosa preparação para satisfazer diferentes exigências da existência do educando. Exigências que formarão os futuros membros desse complexo tecido social, em que a contribuição da criança inicia ainda na infância, no seio familiar. Então, não se trata apenas da escola e da sociedade, mas de todas as relações que permeiam esses espaços.

Diante disso, entendemos ser importante compreender que, na vida da criança, a influência da família na escola é crucial para a formação escolar. A família é quem faz essa ponte entre a criança e a escola, e a escola tem o papel de fazer pontes entre a criança e a sociedade. Mesmo não quantificando as relações que atravessam em maior ou menor grau essas três esferas, criança, escola e sociedade, poder contar com as famílias presentes nos processos de ensino-aprendizagem, não apenas acompanhando, mas de fato demonstrando interesse e participando no que for possível, é um fator exponencial rumo a uma real simbiose criança-escola-sociedade.

Porém, para esse nível de envolvimento entre criança, escola e sociedade, muitos campos precisam ser alterados, a começar pelo currículo, pois, como vimos, o currículo "é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc." (Sacristán, 2000, p. 16). Essa jornada é longa e trabalhosa, depende dos professores, educandos, pais/familiares e da comunidade escolar, mas buscar compreendê-la junto a esses sujeitos já é um primeiro movimento em direção a tais mudanças.

Trazendo esse contexto para a realidade da dança na escola, cabe-nos perguntar: como influenciar as mudanças nas conjunturas educacionais sendo apenas um professor de dança da educação básica? Esse trabalho não acontece apenas em sala de aula, a consciência do ser professor deve gerar um desejo de transformar a realidade com todas as oportunidades de intervenção que surgem ao longo da caminhada, nas trocas de conversas com seus pares, nos momentos de intervalo, na observação do trabalho dos colegas, nas conversas pelos corredores com as crianças e, também, na realização de pesquisas que se refletem diretamente nas práticas pedagógicas cotidianas. Os professores entrevistados contribuíram nesse sentido desde o momento em que se dispuseram a compartilhar conosco suas próprias realidades pedagógicas, a maneira de elaborar seus métodos e as formas de realizarem suas práxis com as crianças e os adolescentes.

Como dito, parte também importante desse processo são os familiares que, minimamente, dão um suporte para que as crianças frequentem a escola, mas também podem assumir o papel de parceiros e incentivadores próximos ao processo educacional da criança e do adolescente. Hoje as escolas-parque, tanto as do Plano Piloto quanto as das Regiões Administrativas, recebem muitas crianças de alta vulnerabilidade social, que dependem da educação integral muitas vezes até para se alimentarem com qualidade e permanecerem em um ambiente seguro enquanto os pais/familiares estão no trabalho. No entanto, é preciso que essas famílias deem mais que o suporte necessário em relação à assiduidade da criança na escola, já que os professores, e ainda mais as crianças, anseiam por tê-los mais participantes de seus processos, principalmente quando se trata de aulas em que há um preparo artístico, como a dança.

A professora Amanda fala sobre a importância das apresentações de dança justamente por esse momento de encontro entre pais/familiares, estudantes, professores e comunidade escolar. Notou que os familiares das crianças mais novas acabam sendo mais presentes que os familiares das crianças mais velhas. E ponderou sobre conciliar algumas das apresentações em dia de finais de semana (no sábado, por exemplo), pois reconhece que durante a semana é mais difícil para as famílias participarem. E afirma que quando os familiares estão presentes, “os alunos ficam com um semblante diferente, a motivação deles, a confiança deles também muda”. Isso acontece porque muitas vezes a expectativa das crianças centra-se em ter um retorno positivo dos familiares, em orgulhá-los, pois geralmente eles são a principal referência para as crianças.

É muito significativo para os estudantes quando os familiares estão presentes no ambiente pedagógico nos momentos em que eles estão apresentando suas obras artísticas, como são as coreografias elaboradas nas aulas de dança. Para essa construção eles entregam energia, criatividade, dedicação e querem muito que as famílias vejam o resultado disso tudo. Ter a arte desenvolvida na escola como um fato social auxilia a identificar alguns processos básicos existentes nessa regulação entre a escola e a sociedade. Em outras palavras, eleva-se o valor destinado ao tempo e ao espaço que as crianças vivenciam na educação integral quando a família se permite estar e compreender um pouco mais sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar desses educandos.

Concebemos que de fato é importante que a família esteja na escola, mas sabemos que a realidade do pai trabalhador, da mãe trabalhadora faz parte uma jornada de trabalho que engloba justamente os horários que a criança está na escola. A professora Ana Luíza expõe que:

*Nessa realidade que a gente vive muitos alunos estão aqui porque os pais não conseguem dar atenção para eles, porque trabalha os dois períodos, coloca a criança no integral, essa é a realidade de muita gente aqui. Às vezes o pai vem buscar, chega em casa, come e dorme, ou às vezes vai de van [transporte escolar], chega em casa, come e dorme. Essa é uma realidade, os pais não se aproximam tanto. Alguns pais que podem, que às vezes dividem a guarda, enfim, mas a maioria tem pouco tempo para estar nesse acesso com o filho, a grande maioria o contato que eu tenho com eles é quando eles vêm na apresentação, assistir o filho. E não são todos que vêm, mas muitos vêm, ou uma mãe ou irmão, muito pela insistência deles, e na reunião de pais que eles dão um feedback (Questão 9).*

Ana Luíza relata que na conjuntura da educação integral, na maioria das famílias os pais/mães passam o dia inteiro em função do trabalho e quando a criança chega em casa, ela apenas “come e dorme”. Tem havido pouca interação entre as próprias famílias, bem como das famílias junto aos professores e à escola. Alguns, ao serem convidados, por insistência dos filhos, assistem às apresentações e nesse momento as famílias conhecem um pouco como acontecem os projetos da escola, e posteriormente, nos momentos das reuniões, trazem seus *feedbacks* com suas percepções.

O professor Yuri, que também trabalha em uma escola-parque do Plano Piloto, como Amanda e Ana Luíza, fala sobre a baixa participação dos pais: "Os pais têm pouca participação em qualquer disciplina, essa é a realidade aqui na escola". Não é apenas relacionada à dança, comumente a presença desses pais na escola tem sido cada vez mais escassa. A realidade da maioria dos educandos das escolas-parque é morar longe da escola, em variadas RAs. E, da mesma forma, seus pais trabalham em diferentes localidades, então há

dificuldade tanto no traslado até a escola quanto no conflito dos horários, que coincidem entre o trabalho e as demandas da escola.

Percebemos que muitas vezes não é uma simples falta de iniciativa ou interesse dos pais em compartilhar tais momentos com os filhos, são as questões conjunturais da necessidade da produtividade no trabalho para manter condições mínimas de qualidade de vida familiar que podem gerar essas ausências. Com efeito, é preciso considerarmos que as práticas sociais e educacionais estão ligadas a outras mais globais, relacionadas com o funcionamento da sociedade em geral, como explica Sacristán (2005). O autor também aponta que:

O mundo da infância se constrói, necessariamente, em contraposição ao do adulto. Ambos estão constituídos por práticas das quais participam, discursos que procuram compreendê-los e modelos utópicos de referência; elementos que se entrelaçam gerando interdependência entre eles (Sacristán, 2005, p. 17).

Traçar um ideal do que seria a participação da família na escola não pode estar desatrelado do funcionamento em geral da sociedade em que vivemos. É indispensável considerar o governo, as formas de produção e a evolução do trabalho, as práticas de direito, a evolução da família, o papel da escolaridade em cada momento histórico e nas circunstâncias sociais etc., como explica Sacristán (1990).

Dito isso, notamos tanto na fala da professora Amanda, quando trouxe a preocupação em realizar as apresentações aos finais de semana, quanto na fala da professora Ana Luíza, consciente da rotina intensa de trabalho dos pais que afeta a pouca atenção que as crianças recebem, que há certa inquietação sobre essa realidade e um desejo de aproximar essas famílias da escola. E as professoras e os professores, com as "armas" que possuem em suas mãos, têm enfrentado o que está posto e têm remado contra a maré toda vez que desempenham um currículo oculto, possibilitando esses encontros entre família e educandos, gerando transformação na vida das crianças.

Os professores sempre provocam essas transformações quando se importam em realizar ajustes em seus planejamentos, como também nos momentos em que se dispõem a escutar as crianças em horários que extrapolam os da sala de aula. Assim, vão fazendo adaptações em suas práticas pedagógicas, como o professor Yuri, que vai ganhando espaço e criando estratégias para que os educandos que dizem não gostar de dança passem a participar. Esses movimentos têm sido realizados tanto quando se trata da iniciativa de um professor quanto de forma mais ampla, quando está no planejamento na escola: eventos, reuniões

especiais, festas que intencionam abrir as portas da escola para as famílias e comunidade escolar.

Na EPAT - Ceilândia, a coordenadora de dança, Inayá, nos trouxe o exemplo de um evento que a escola promove com o intuito de aproximar as famílias da escola. A coordenadora de dança conta que o evento se chama “Dia de Parque em Família”, com o objetivo de trazer essas famílias para dentro da escola. Quando os pais/familiares têm esse acesso, é gerado um outro respeito em relação à escola, além do sentimento de pertencimento.

*Tem um evento na escola que se chama “Dia de Parque em Família” que é justamente a intenção de trazer a família desse aluno para cá, para dentro, para ele entender quais são as oficinas, o espaço físico, onde o aluno almoça. Os nossos alunos que já eram da escola, a presença dos pais é muito grande, a gente percebe desde a reunião de pais até os eventos da escola. Então uma amostra de teatro, uma semana da música, festa junina, espetáculo de dança, campeonato esportivo, xadrez, natação, sempre está cheio. Os pais estão muito presentes e tem uma presença da comunidade aqui na nossa escola que é bem forte (Inayá, questão 9).*

A presença dos pais/familiares na EPAT - Ceilândia é bastante consistente, diferentemente da realidade das escolas-parque do Plano Piloto. Provavelmente, pelo fato de a escola estar localizada em uma Região Administrativa, o sentimento de comunidade seja ainda mais forte. Isso ocorre porque a maioria das famílias moram próximas à escola e próximas umas das outras, e tal afinidade aumenta ainda mais esse vínculo que vai reforçando a identidade da comunidade escolar.

A professora Mariana conta, entusiasmada, sobre a participação dos pais, mães e responsáveis nas "reuniões de pais", diz que os próprios educandos cobram a presença dos pais para que conheçam tanto a professora quanto o espaço, as salas em que as aulas acontecem. Diz que essas atitudes refletem um sentimento de “eu não quero perder essa escola”, e dessa forma as famílias ficam mais próximas à escola e apoiam todo o trabalho pedagógico que acontece ali. Um outro ponto que lhe chama atenção é que mesmo sem ser uma escola que reprova, ou seja, não existe uma avaliação quantitativa para obtenção de uma aprovação, os pais estão presentes e interessados no desenvolvimento dos estudantes, dando a importância que de fato a escola merece ter.

A professora Patrícia complementa sobre o desenrolar da conversa com os pais, eles se interessam pela frequência do estudante, perguntam se estão vindo mesmo, querem saber sobre os estudantes que têm laudo, sobre as adaptações às especificidades, “conversam sobre tudo”, diz ela. São pais que disponibilizam tempo nos momentos das reuniões para

assimilarem toda a realidade pedagógica de seus filhos, essa é a realidade da EPAT - Ceilândia.

Uma realidade paralela às atividades regulares das escolas-parque do Plano Piloto é o *Projeto de Dança* da EP 314/315 Sul, que está no PPP da escola, e desenvolve aulas de dança voltadas ao *ballet* clássico. De acordo com o que havíamos explicado, esse projeto é conduzido pela professora Marinalva. Em todo início de semestre a professora organiza uma reunião diretamente com os familiares das crianças interessadas em participar detalhando todo o desdobramento do projeto, que funciona em horário regular da escola, porém em caráter extracurricular, pois os familiares fazem uma matrícula específica para que a criança realize as aulas de *ballet*. Sendo assim, a professora conta que as famílias acabam se tornando muito próximas:

*Os pais têm presença constante, como eles realizam pagamentos, as crianças tiram medidas, vão a passeios, eles estão em contato comigo o tempo inteiro no WhatsApp. Tem esse acompanhamento também nos cadernos, tem que trazer as atividades para mim, as crianças têm que decorar os nomes, os nomes são em francês, aí eu falo para eles: "além de vocês estarem ganhando as aulas de danças, vocês também estão aprendendo francês", então é bem intenso. (Marinalva, questão 9)*

A professora consegue criar esse vínculo pelas próprias demandas para participação no projeto, e ao mesmo tempo que ela exige de seus educandos, ela entrega muito conhecimento da arte em que tem maestria, que é o *ballet*. Tem seu trabalho reconhecido pela comunidade escolar por toda qualidade no preparo, desde os figurinos até a parte técnica das danças que as crianças apresentam, inclusive proporcionando que meninas e meninos realizem seus sonhos fazendo parte de companhias de *ballet* renomadas da cidade. Essas crianças, ao serem vistas nas apresentações produzidas pela professora Marinalva, têm seus talentos e habilidades reconhecidos por outras professoras/diretoras que lhes fazem convites para serem incorporadas como bolsistas em grandes escolas de *ballet*.

A respeito da proximidade das famílias nas instituições escolares, apreendemos três cenários. No primeiro, a família é pouco presente nas atividades e apresentações devido à própria rotina de trabalho dos pais/familiares; no segundo, a família é bastante participativa nas atividades e festejos a que são convidados, porque a comunidade escolar tem um sentimento de pertencimento em relação à escola; e no terceiro cenário, os pais desde o início valorizam o projeto de dança ao decidirem matricular seus/suas filhos/as e se mantêm próximos apoiando e incentivando as crianças nesse mundo cênico de espetáculos e apresentações.

Independentemente de como são as realidades que aproximam e distanciam as famílias da escola, não apenas os professores, mas a escola deve estar sempre buscando se conectar aos educandos, considerando as realidades em que estão inseridos, suas preferências, a própria cultura infantil/juvenil, compreendendo o que eles valorizam. O caminhar escola-educandos-família deve ser almejado em um ritmo em comum, esforçando-se para um alinhamento que venha a gerar significativas transformações culturais e sociais.

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil [infantil] que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreensão de *suas* realidades e a comprometer-se em sua transformação (Santomé, 1995, p. 165) .

Diante disto, sabemos que as instituições escolares, os educandos e os professores têm sua missão nesse caminhar pedagógico objetivando a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa diante das diversidades. Nesse percurso, a partir das práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas, os professores entrevistados também compartilharam sobre seus desafios com as aulas de dança na rede pública de ensino. Os desafios enfrentados pelos professores variam desde questões estruturais, como condições materiais para proporcionar ambientes que favoreçam o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a questões conceituais, como a diversidade das turmas e o preparo dos professores perante público tão heterogêneo.

Amanda conta que na escola o desafio é mais na questão do material, e cita o linóleo da sala de dança em que trabalha. Mas independentemente disso, Amanda diz sentir-se acolhida e incentivada, e afirma estarem em um caminho bacana nessa construção de oferta de uma educação de qualidade. Faz essa afirmação expressando a parceria que tem com a escola (EP 308 Sul). Um outro ponto que ela aborda e de extrema relevância, para além da própria instituição em que trabalha, é que ela sente falta de estar mais próxima aos outros professores de dança da SEEDF. Sente falta de conversarem mais sobre a dança para que houvesse uma maior valorização, de fazerem um festival de dança que envolva o trabalho realizado nas demais escolas, de estarem ocupando lugares do cenário da dança de Brasília, como o Centro de Dança<sup>20</sup>. A professora acredita que esses momentos de interação são necessários para que a dança se fortaleça também enquanto disciplina.

---

<sup>20</sup> O Centro de Dança do Distrito Federal foi fundado em 1993, ao lado do Teatro Nacional e, após quase trinta anos, é um dos pontos culturais mais tradicionais do Distrito Federal. O espaço é destinado à valorização da dança nas suas diversas estéticas e abordagens, com foco na recepção de pesquisas coreográficas, formações, ensaios, oficinas, espetáculos, *workshops* e cursos. Já foi espaço de companhias importantes do cenário da dança brasileira, como Anti Status Quo, Alaya Dança, BaSiraH, Beton, Grupo Stillo, entre tantas outras. Fonte: <https://www.cultura.df.gov.br/centro-de-danca-2/>.

A professora Ana Luíza aponta dois grandes desafios em se trabalhar com dança na escola: o primeiro trata-se dos estudantes neurotípicos e neuroatípicos<sup>21</sup>, ou seja, das crianças que apresentam desenvolvimento neurológico dentro dos padrões regulares e das crianças que têm algum nível de dificuldade em seu desenvolvimento neurológico. Ela se refere ao trabalho de inclusão que é realizado nas escolas, mas afirma que não há o devido suporte para tal realização.

*A maior dificuldade é nesse sistema inclusivo que a gente tem, que não é funcional, de incluir os alunos que têm necessidades especiais, por exemplo. Eu tive um aluno dentro da minha sala que tinha um altíssimo nível de autismo, ele não suportava ficar com som. Várias micro questões dessas, alunos com síndrome de down, que eu queria conseguir desenvolver algo com essas crianças (Ana Luíza, questão 10).*

E ela segue explicando que num grupo de uns 20 estudantes, há dois ou três com necessidades especiais que precisariam de estímulos diferentes dos demais, e ressalta que lidar com essas diferenças é seu maior desafio. Atualmente, a Lei nº 13.146/2015, que discorre sobre a educação inclusiva, prevê que os alunos neuroatípicos e com deficiência sejam atendidos preferencialmente em instituições de ensino convencionais. A ideia é que possam aprender juntos, os neurotípicos com os neuroatípicos, para que aumentem o respeito e a convivência dentro e fora de sala de aula. Porém, quando a inclusão é feita, é necessário reduzir o número de estudantes atendidos por turma, e como nas escolas-parque o número máximo por turma é de 20 crianças, não poderia haver dois ou três estudantes neuroatípicos em turmas com 20 crianças, como no exemplo da professora.

A questão é que, para que haja uma fluidez nas práticas pedagógicas, sem afetar o aproveitamento global dos estudantes participantes das aulas, seria necessária, também, mais assistência relacionada a recursos humanos e materiais como, por exemplo, monitoras suficientes para as crianças que apresentam diferentes demandas de atenção e energia em função do suporte de que necessitam. E quanto aos materiais, seriam necessários tampões sonoros para que os autistas pudessem participar das aulas de dança sem se incomodarem tanto com o som alto, que faz parte do repertório pedagógico das aulas de dança; tecidos para trabalhar a questão sensorial junto a movimentos suaves etc.

E o segundo desafio apontado por ela é o nível diferenciado do desenvolvimento corporal entre as crianças neurotípicas. Ana Luíza conta que

---

<sup>21</sup> São considerados neuroatípicos os alunos com: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Altas Habilidades/superdotação (AH/SD); Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Dislexia, disgrafia e discalculia (transtornos de aprendizagem); Síndrome de Down. Fonte: <https://rhyzos.com/inclusao-alunos-neuroatipicos/>.

*Ao mesmo tempo numa sala eu posso ter cinco garotas que são super bem desenvolvidas fisicamente, que praticam ginástica, eu tenho uns alunos que sabem jogar futebol, mas não sabem o que é direito e esquerdo, tem outros que ficam o dia todo no celular, não conseguem alinhar a coluna.*

Essa diversidade relativa ao domínio corporal, que faz parte da realidade dos educandos, é desafiadora para os professores de dança que lidam com crianças que em seu processo de desenvolvimento recebem diversos estímulos corporais, tanto estímulos ativos (que induzem ao movimento) quanto estímulos passivos (que induzem à inércia). Como a dança na escola não tem como objetivo final formar dançarinos profissionais e não tem caráter competitivo, Ossona (1988) nos orienta sobre os erros comuns de professores durante as aulas de dança, como focar nos alunos brilhantes, ignorando ou dando pouca atenção aos menos habilidosos. E o inverso, considerando de forma excessiva as necessidades do menos habilidosos e rebaixando as possibilidades de rendimento dos demais.

É necessário estimular com muita cautela tanto uns como os outros para evitar a entronização de pequenos ídolos, com as nefastas consequências de preconceitos, rivalidades, divisões, retraimento e ressentimento. Os que captam com velocidade uma combinação de movimentos, podem ser designados às vezes para ajudar seus companheiros mais lentos a dominar uma sequência. Por outro lado, os realizadores menos brilhantes podem, em caso de boa memória e assistência, ser designados para mostrar a seus companheiros, ausentes à aula anterior, o trabalho nela realizado. (Ossona, 1988, p. 140)

O professor, em meio às estratégias pedagógicas possíveis nas aulas de dança, deve favorecer essas mútuas "ajudas" entre os educandos para que possam se desenvolver em clima de respeito e companheirismo; deve também ser versátil e saber aproveitar o melhor de cada educando, pois cada um tem suas potencialidades e fragilidades.

Para a coordenadora de dança Inayá, o maior desafio da dança na escola é realmente conseguir mostrar que esse trabalho desenvolvido não é a dança comercial, não é o TikTok, o Fitdance<sup>22</sup>, as danças da mídia televisiva. Por esse motivo conversam muito com os educandos para torná-los críticos, para provocar neles a reflexão sobre qual é a dança que estão dançando, prestarem atenção nas letras, nos movimentos realizados pelo seu próprio corpo, em quais são as suas intenções ao se expressarem por meio da dança, enfim, para que compreendam com que dimensões a dança contribui para a formação integral de cada um deles.

---

<sup>22</sup> *Fitdance*: passos de dança adaptados para o universo *fitness*. As coreografias são montadas por especialistas e os movimentos de baixa e alta complexidade são intercalados para trabalhar o corpo todo. A divulgação das coreografias ocorre de maneira *online* e através dos instrutores que passam por treinamentos especializados. Fonte: <https://www.smartfit.com.br/modalidades-treinos/fitdance>.

A dança viria, pois, trazer uma compreensão física do sentido de movimento de todo o corpo, fornecendo a possibilidade de descarga de tensões; do ponto de vista social, unir um grupo de indivíduos que num mesmo momento se dedicam de forma total a essa atividade e redescobre a beleza do movimento e dá livre expansão ao vôo lírico, permitindo uma atividade talvez fisicamente esgotadora, mas animadamente refrescante, que não persegue finalidade utilitárias no material, nem competitivas na relação dos seres. (Ossoona, 1988, p. 40)

Tanto do ponto de vista físico como do social, o movimento gerado pela dança vai promovendo transformações na vida do educando, e conscientizá-los sobre isso é trazê-los para uma percepção corporal, para uma percepção de si e para uma percepção do outro. O professor Yuri, assim como Inayá, sente que um dos seus maiores desafios é exatamente conscientizá-los sobre o papel da dança, a dança enquanto área pedagógica e sobre o que de fato ela pode agregar em suas vidas.

Yuri diz que as crianças, no início, chegam sem conhecer praticamente nada sobre a dança na escola, diferentemente da realidade de outras disciplinas, das quais ao menos já ouviram falar e construíram um conceito comum. O professor afirma que com a dança parece tudo ainda muito novo, e que a missão é conscientizá-los agora para que as próximas gerações já tenham ouvido falar sobre a dança na escola, para que quando chegarem às aulas tenham menos preconceito, pois terão ouvido seus pais falarem sobre a dança.

Outro desafio apontado por Yuri se assemelha ao que a professora Ana Luíza também relatou, o trabalho de inclusão na escola. Porém, Yuri discorre sobre uma falha na formação de licenciatura em dança, que é haver apenas uma disciplina na faculdade (*Dança, Diversidade e Inclusão*) que fomenta a base para essa abordagem. Sente que a formação em dança deixou a desejar nesse sentido e tem consciência da necessidade de aprender mais para estar melhor preparado para quando receber estudantes neuroatípicos e PcDs (pessoas com deficiência) em suas turmas. Além de uma capacitação mais robusta para professores de dança sobre a inclusão durante a formação acadêmica, Yuri acentua a necessidade de mais apoio de monitores durante as aulas de dança na escola, para que possa ser ofertada uma educação de qualidade para esse grupo especial de educandos.

Mariana e Patrícia descreveram desafios relacionados à própria abertura na SEEDF e nas escolas para que a oferta das aulas de dança se concretize:

*A dificuldade maior está no contexto social, buscar esse respeito com os pares no geral e na rede para ter mais valorização com o curso. A gente faz o concurso para artes, tem que estudar tudo, sendo formado em uma coisa só. E também colocar o que está no documento em prática, a gente tem espaço em todas as escolas, ter aula de dança com espaço adequado, com respeito (Mariana, questão 10).*

Mariana faz essa afirmação em protesto ao que tem ocorrido em relação à abertura dos concursos da SEEDF para a área de artes.

<b>Últimos concursos para professor de dança da rede pública do DF</b>
Para a carreira de professor <b>efetivo</b> da SEEDF:
2014 - Prova específica para licenciatura em dança - professor de dança. 2022 - Prova para todas as linguagens artísticas - professor polivalente.
Para a carreira de professor <b>temporário</b> da SEEDF:
2021 - Prova específica para licenciatura em dança - professor de dança. 2023 - Prova para todas as linguagens artísticas - professor polivalente.

Fonte: SEEDF, quadro criado pela autora.

Verificamos que tanto o último concurso para professor de carreira efetiva, bem como o último para professor temporário, que abrem vagas para professores licenciados em dança, são direcionados às quatro linguagens. Por exemplo, são quatro linguagens artísticas: música, visuais, teatro e dança, e o conteúdo das quatro áreas pedagógicas têm sido aplicado em uma única prova por concurso para professores das quatro formações específicas, exigindo dos professores conhecimento das áreas que não fizeram parte do seu processo de formação.

Dessa forma, generalizam e simplificam todo o campo de conhecimento que abarca a arte, mesmo após estudiosos, pesquisadores e professores terem estudado e se aprofundado, durante anos, nos fundamentos que fazem parte de cada linguagem artística. Logo, os professores que precisam disputar essas vagas em concursos acabam por se frustrar por terem que estudar com afinco áreas que não condizem com suas formações, caso queiram de fato conseguir assumir vagas que estão a cada dia mais disputadas para serem professores da SEEDF. Por isso, Mariana e Patrícia colocaram que sentem a desvalorização do professor perante as formações acadêmicas em suas linguagens artísticas específicas. Evidenciaram que, já que os próprios documentos da SEEDF falam sobre a oferta de dança nas escolas, elas querem que façam valer esse direito aos educandos e professores.

Segundo Patrícia, os novos professores saem muito animados da formação de licenciatura em dança, mas quando chegam ao mercado de trabalho, não têm muitas oportunidades. E quando saem os concursos, estudam muito para conseguirem uma aprovação, mas quando são enfim convocados, nem sempre encontram uma escola-parque para trabalhar e nas demais escolas acabam por ser “condenados a dar aula de artes visuais”, expressão que ela mesma utilizou.

Marinalva, como vive um modelo diferente de dança na escola, que mais se assemelha às escolas de *ballet* voltadas às apresentações artísticas, revela que um de seus maiores desafios é o tempo com as crianças, que é muito curto, tanto que, algumas vezes, ela precisa

chamar as crianças para ensaiarem aos sábados. Mas esse foi apenas um pequeno desafio na sua longa trajetória na rede pública de educação de Brasília.

A professora Marinalva está na SEEDF desde 1989 e sempre incluiu a dança em suas práticas pedagógicas, mesmo antes de ter formação acadêmica em dança. Ela conquistou seu diploma em licenciatura em dança em 2015, e é um exemplo de que o trabalho com dança na escola é um trabalho de resistência. Formada em pedagogia, mas sempre envolvida com trabalhos artísticos nas escolas em que trabalhou, realizou sua própria formação a partir de suas experiências enquanto professora de dança na escola e depois a formalizou com seu diploma no curso de licenciatura em dança no IFB.

Em suma, sobre os desafios que os professores enfrentam, constatamos: Amanda, que pontuou sobre o material, sobre maior valorização da profissão e a necessidade de união entre os professores de dança; Ana Luíza, que trouxe a questão da inclusão e o desnivelamento entre as habilidades dos educandos; Inayá, que ressalta a necessidade de valorização da profissão; Yuri, que também ressalta a necessidade de valorização da profissão e também sobre a inclusão; Mariana e Patrícia, que também reforçam a necessidade de valorização da profissão; Marinalva, que também falou sobre a valorização da profissão ao longo da entrevista e revelou sentir falta de mais oportunidades de tempo para o desenvolvimento das suas aulas/ensaios de dança na escola.

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (Santomé, 1995, p. 175).

É consenso entre os professores de diversas áreas de conhecimento a necessidade de serem mais valorizados profissionalmente, esse não é um discurso isolado dos professores de dança. Mas quando adentramos no universo pedagógico desses professores, suas queixas estão mais estritamente ligadas não apenas à profissão perante a sociedade, mas suas queixas dizem respeito também ao reconhecimento do professor de dança no próprio âmbito escolar, entre seus pares, entre os educandos e também na sociedade, quando, ainda, nas instituições de socialização que são as escolas, precisam lutar por espaços de trabalho não apenas físicos, mas nos currículos e nos planejamentos político-pedagógicos de cada uma das unidades escolares. Os professores de dança não querem assumir cadeiras de outras áreas de conhecimento e simplesmente incluir seus conteúdos em tais disciplinas, eles querem seu espaço próprio, seu tempo delimitado, o direito de ministrar suas aulas com total autonomia

sobre o conhecimento que incorporaram na faculdade e em suas vivências de dança que deram sentido às suas escolhas vocacionais. É nesse rumo que esses professores desejam contribuir ativamente para a transformação da sociedade, de forma crítica e responsável, envolvendo essas crianças e adolescentes com o verdadeiro potencial que a dança pode incorporar na sua formação.

### **5.2.6 “Dançando da Escola para a Vida!”: Principais contribuições que as oficinas de dança podem oferecer na educação das crianças e adolescentes na visão dos professores entrevistados**

Questão-base

- 1) Quais as principais contribuições que seu projeto de dança pode oferecer na educação das crianças, adolescentes e jovens que participam das atividades?

Nesse momento, somos nós quem aprendemos. Então, caminhamos para o fechamento dessas análises em que buscamos entrelaçar as entrevistas com reflexões e diálogos a partir da literatura de autores conceituados que descobriram na dança uma relevante ferramenta de transformação educacional. Assim, peço licença para nos "calarmos" em meio às falas que contribuíram generosamente com esta etapa da pesquisa, para nos concentrarmos nesses trajetos pedagógicos em que cada professor expressou ter consciência sobre as reais contribuições da dança na escola.

Amanda,

*Eu vejo a dança como um veículo de aprendizado de outros valores, a gente não está formando bailarinos profissionais. Então é esse espírito de união, de equipe, de estarmos juntos, de colaborar, de se expressar, de ter essa liberdade expressiva do corpo, de se sentir mais confiante, de trabalhar a autoestima, acredito que é muito nessa linha (Amanda, questão 11).*

Ana Luiza,

*Essa é a minha grande contribuição, que está fora desse lugar curricular da dança, que é colaborar para que o processo de estar em grupo, em turma seja realmente prazeroso, é o ponto de partida de qualquer trabalho que a gente for fazer, esse lugar de estar em colaboratividade, se respeitando, sorrindo (Ana Luíza, questão 11).*

Inayá,

*Nossa intenção é fazer eles entenderem que a arte da dança é transformadora. A gente não quer que ele dance só por dançar, a gente quer que ele entenda o que ele está dançando, que entenda que através dos movimentos que ele produz ele está contando uma história, que às vezes nem precisa abrir a boca, mas é uma forma dele se expressar é uma forma dele dizer o que está sentindo. E tudo isso permeia com a escolha do figurino, da maquiagem, do repertório, então a gente vai tentando fazer com que eles entendam que eles têm condições de criar. E isso é tão visível que às vezes com seis meses que o aluno está aqui na escola, ele entra um e já na apresentação do meio do ano ele já é outro, corporalmente falando (**Inayá, questão 11**).*

Yuri,

*E sobre minhas contribuições para a dança nas escolas, eu acho que de fato parte de cada professor estar falando sobre dança, conversando sobre dança, nesse momento é o momento de conscientização, de formação de público. [...] Como uma criança vai ter o interesse de ser um bailarino profissional se ele não vê bailarino no Teatro Nacional? Se não tem um concurso para que ele possa ingressar na profissão? Como vai sustentar a família? Então nesse primeiro momento a minha contribuição como professor é esse estímulo para as crianças terem essa consciência (**Yuri, questão 11**).*

Mariana,

*Acho que é a transformação! A gente teve o privilégio de acompanhar o desabrochar de uma galera, é uma coisa de identidade, a descoberta da identidade, de assumir o black power, assumir que é uma mulher preta, assumir que é homossexual, uma identidade muito forte, uma transformação. Ter segurança, confiança, trazer a família para perto, subir no palco, fazer entrevista de emprego, a gente vê a transformação acontecendo mesmo na vida deles. Além das outras questões, corporal, lateralidade, que vem com o processo da dança, mas acho que o mais importante é a transformação do ser mesmo (**Mariana, questão 11**).*

Patrícia,

*Age como um todo, é um ser integral que vem todo fechadinho, muito tímido e do nada você vê o menino começando a ter mais estilo, falar que gosta de usar certo tipo de roupa, mudando o cabelo. Até os pais falam nas reuniões que o filho é completamente diferente, agora desabrochou, que fala, não tem vergonha, participa das festas da família, antes só ficava no celular, agora dança. Então isso é o mais gratificante, o que ele leva para vida, mesmo que não queira seguir a área da dança (**Patrícia, questão 11**).*

Marinalva,

*Oportunizar as crianças de escolas públicas a terem mais acesso à dança, e mais ainda ao ballet clássico. Alavancar e direcionar a criança a entender muito mais do seu corpo e do espaço que convive, sem permitir que esqueçam que a dança é a convergência da arte de realizar, materializar conquistas da alma (**Marinalva, questão 11**).*

Infere-se que a dança trabalhada na escola desenvolve consciência sobre o sentido de união, de colaboratividade, do respeito com o outro, com o corpo do outro. Ao desenvolver a

consciência sobre si, sobre o próprio corpo, sobre a própria expressividade, as crianças e os adolescentes reconhecem e fortalecem suas identidades, segundo Amanda. A dança contribui para que os educandos se posicionem de forma mais confiante perante suas famílias, seus grupos de amigos, perante a sociedade. Ana Luíza concorda com essa ideia, e acrescenta que, com a dança na escola, as crianças e os adolescentes convivem em um ambiente mais prazeroso, de respeito, sorriem mutuamente, permitem-se realizar movimentos novos, estranhos, belos, criam seus próprios conceitos, aprendem, desenvolvem sua visão crítica.

Inayá afirma que os educandos passam a compreender a dança como uma arte transformadora. Ela conta que os professores não querem que os educandos "dancem só por dançar", mas entendam toda a atmosfera que envolve aqueles movimentos, as intencionalidades empregadas naqueles corpos, as histórias que estão sendo contadas a partir das escolhas de cada indumentária utilizada, e reconheçam sua própria capacidade criativa. Acompanhar as transformações daqueles corpos, às vezes tímidos e às vezes desajeitados, é especial e motivador para os que estão à frente das práticas pedagógicas.

E o professor Yuri também ressalta a importância de os educandos compreenderem o legado da dança, desejarem assistir a mais apresentações, conhecerem mais sobre essa arte que se encontra nos principais teatros aqui no Brasil e mundo afora, a formação de público. E poder, também, em meio a esse processo que é pedagógico, despertar nos educandos a motivação para assumir esses papéis, tornando-se dançarinos, bailarinos profissionais e quem sabe, até futuros professores de dança. Pois como acentuou Marinalva, as escolas públicas têm oportunizado às crianças o acesso à dança, ao *ballet* clássico, proporcionando que elas conheçam muito mais que seus corpos, pois a convergência com essa arte as faz "materializar conquistas da alma".

O fato é que os professores têm visto seus educandos "desabrochando", como acrescenta a professora Patrícia, nos contando que os educandos assumem um estilo próprio e passam a ser mais comunicativos. E independentemente de prosseguirem ou não com a dança, eles levarão esses conhecimentos para a vida e isso, diz ela, é muito gratificante. "Acho que é a transformação!", de maneira muito exitosa, Mariana diz ser um privilégio observar a transformação acontecendo na vida dos educandos. Além das questões corporais, de lateralidade, noções espaço-temporais, o educando conquista confiança, segurança para ser quem ele é, para assumir sua sexualidade, sua etnia, a questão da negritude, traz a família para perto, sobe em um palco, faz entrevista de emprego, todas essas esferas interligadas e sendo transformadas por meio da dança na escola.

Dançar, então, não é adorno da educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-as nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com sua própria vida (Fux, 1983, p. 40).

Alicerçados à Fux (1983), inferimos que a dança não é um elemento para “embelezar” a escola, mas que deve ser considerada em paralelo a outras disciplinas formativas, tão importante quanto na missão de educação dos sujeitos. Tanto com as falas dos professores quanto com a fala de Fux (1983), reiteramos dança é uma disciplina formativa indispensável na escola. Pois com a dança podemos formar um novo ser humano, com uma percepção corporal aguçada, sabendo utilizar-se desse corpo como meio expressivo, sem medos, livre para suas escolhas e repleto de conhecimentos e experiências que o conduzirá de forma plena para desfrutar da própria vida.

Assim, finalizaremos esses diálogos que permearam por várias camadas que compõem a vida dos educandos e professores que fazem a dança na escola. Camadas como a própria formação dos professores, a caminhada destes professores até chegar a escola, o que os professores pensam sobre a dança no currículo, a condução de suas práticas pedagógicas e os educandos nesse processo, a influência dessa dança-educação na vida das crianças e contribuições fundamentais que podem ser geradas a partir do trabalho com essa área de conhecimento.

## “ESCOLAS-PARQUES E CRIANÇAS DANÇANTES”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou desvelar não apenas questões de currículo e práticas pedagógicas de dança em escolas-parque de Brasília, mas ressaltar a importância do corpo na escola. Um corpo vívido, protagonista, autônomo, em que o estar consciente do seu papel enquanto ser humano, participante de uma sociedade e interventor do mundo em que vive é central no processo de ensino e aprendizagem. Corpo esse que, muitas vezes, ficou esquecido, devido ao fato de ter sido, em tantos momentos, intencionalmente, colocado de lado. Então, nesses processos, encontramos na dança um conteúdo, uma disciplina, uma área de conhecimento capaz de potencializar as ações desse corpo que nos permite estar conectados com o mundo de forma integral.

Os primeiros passos da pesquisa nos permitiram compreender o contexto geral da dança nas escolas brasileiras ao analisarmos os principais currículos nacionais (LDB, DCNs, PCNs, BNCC) e, conseqüentemente, o contexto do que está previsto para a dança nas escolas do Distrito Federal, a partir do Currículo em Movimento. Com isso, partimos do que os documentos oficiais preveem para as práticas pedagógicas, documentos que verificamos que reconhecem o valor da dança na formação integral do indivíduo. Esses documentos sistematizaram a dança em meio às áreas de conhecimento de arte e educação física, apontando diretrizes norteadoras específicas para alcançarem os objetivos de aprendizagem necessários para a formação integral do indivíduo.

Desta forma, verificamos que a dança está regulamentada, há nos currículos nacionais e do DF, respaldo para que a dança seja desenvolvida na escola em todos os níveis escolares. Todavia, esse desenvolvimento ocorrerá com ênfases e abordagens diferentes, devido à autonomia e à flexibilidade que os currículos têm. Um outro ponto observado, é que há uma dissonância entre a expectativa curricular e o quantitativo de professores licenciados em dança sendo convocados em concursos públicos. Bem como, a abertura de vagas/cadeiras específicas para que esses professores de dança possam focar em suas práticas pedagógicas, e não serem obrigados a desenvolverem outras linguagens artísticas que não fazem parte de seus domínios.

Conseqüentemente, o que mais tem frustrado os professores de dança, assim como os professores de música, artes visuais e teatro, é o fato de não terem, na maioria das escolas, sua cadeira própria para o desenvolvimento específico de suas disciplinas. Os professores vêm sendo obrigados a abordar as quatro linguagens artísticas quando assumem uma vaga para professor de arte em escolas de ensino regular.

Consideramos ter encontrado respostas significativas a partir das visitas de campo que nos permitiram conhecer melhor o funcionamento das escolas-parque, as ofertas ou não de dança nas escolas e sobre a formação dos professores que têm atuado nessas práticas pedagógicas. Constatamos que a dança ainda não é definitiva na grade curricular de todas as escolas dessa natureza, por mais que esteja presente enquanto conteúdo em meio à oferta de outras disciplinas, ou oficinas, como algumas escolas-parque preferem nomear.

Observamos que nas 8 escolas-parque de Brasília/DF existem adaptações do currículo original preconizado por Anísio Teixeira, mas algo se mantém, a matriz central de ofertar atividades que priorizem o movimento, o corpo, as manifestações artísticas e culturais privilegiando a educação do corpo de forma integral e orgânica.

As entrevistas permitiram alcançar um panorama de como a dança, enquanto área de conhecimento, quando tem seu concreto reconhecimento e oportunidades de oferta fixa no cotidiano escolar dos educandos, tem transformado de forma positiva a realidade das crianças e dos adolescentes para além dos muros da escola. Nas falas trazidas pelos professores a respeito de seus fazeres pedagógicos, elas nos deram uma dimensão sobre como a dança tem alcançado a vida de cada criança e cada adolescente, contribuindo para a sua formação humana. Os discursos dos professores apresentam o valor histórico, cultural e pedagógico que a dança tem de proporcionar oportunidades concretas às vidas dos educandos que têm esse acesso.

As camadas atravessadas nos diálogos com professores que têm se empenhado no desenvolvimento do trabalho com dança nas escolas-parque, nos ensina e reforça a importância que a dança ocupa nas escolas dessa natureza. Nos trazendo respostas de nossas questões iniciais sobre a iniciativa pioneira de Anísio Teixeira para educação de Brasília, e ainda faz refletir sobre o fazer pedagógico de hoje.

No entanto, em análise do cenário atual da dança, com base no que alcançamos sobre o passado, nos leva a afirmar que nesses passos e (des)compassos da história da dança nas escolas-parque de Brasília/DF, a dança se fortaleceu. Talvez não na medida que havia proposto Anísio Teixeira (1961), e muito menos na medida que os professores atuais de dança esperam, porém é fundamental admitirmos que a cada inauguração de uma nova escola-parque, avançamos também com a dança na escola. Pois apesar de a dança não estar contemplada em projetos fixos das 8 escolas-parque existentes em Brasília/DF, ela vem existindo, resistindo e se readaptando para que encontre tempos e espaços para suas práticas pedagógicas.

Posto isso, frisamos a importância de termos a dança enquanto oficina ou disciplina nos PPPs de todas as escolas, principalmente nos PPPs das escolas-parque. Se neles houver previsão sobre a dança, delimitando tempo e espaço para que as atividades sejam desenvolvidas, isso já representará um grande avanço para a dança enquanto área de conhecimento independente. A iniciativa de projetos que promovam a dança na escola a partir de um trabalho coletivo, também é uma estratégia para que a concepção sobre o papel da dança enquanto disciplina curricular seja ampliada e consolidada nas instituições escolares.

Após termos adentrado à literatura, adentrado à revisão sistemática, adentrado ao campo, pudemos realizar juntos um momento de encontro entre os protagonistas da dança na escola reunindo em um único espetáculo trabalhos desenvolvidos nas escolas-parque de Brasília. Assim, enquanto fruto dessa pesquisa, promovemos a “1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque: Tributo aos ideários de Anísio Teixeira”. A realização dessa etapa acrescida a pesquisa, é a concretização de um sonho. Sonho que nos remete a sensação de dever cumprido após ter podido entregar para sociedade um trabalho que contribui em compreender as dimensões atingíveis com a dança na escola.

Na " 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira", pudemos presenciar crianças e professores de dança que prepararam um espetáculo repleto de expressão, protagonismo infantil e celebração aos ideários de Anísio Teixeira. Nesse direcionamento, os ritmos, passos e a expressão corporal se entrelaçam nos sorrisos brincantes das crianças que se apresentaram de forma única e com diversos significados.

A dança evidenciou-se como um importante conteúdo presente nas escolas-parque, tendo o papel de incitar nas crianças o senso artístico, a expressividade, a conexão com o outro, a memória, além da consciência corporal. Crianças de diversas faixas etárias e níveis de ensino, que estudam em diferentes regiões de Brasília: Asa Sul, Asa Norte, Ceilândia, Brazlândia, Núcleo bandeirante, puderam reunir-se em um único espaço por meio de uma manifestação artística em que se encontram enquanto formadores de cultura, formadores de ideias, criam e recriam-se em toda essa potência que é a dança.

A integração das crianças, professores e a dança das escolas participantes gerou uma articulação necessária para discutir as expressões e a potencialidade do dançar na escola. Propiciando uma análise sobre essa temática da cultura corporal que envolve muito mais que simples gestos e técnicas. Momento em que as crianças puderam vivenciar e trocar experiências com crianças advindas de culturas similares, porém diversas. Puderam ver o

desenvolvimento de seus pares, assim como mostrar suas obras artísticas criadas a partir do movimento de seus próprios corpos.

Subir em um palco tão representativo, como o palco do 'Teatro da Escola-Parque 308 Sul', primeiro teatro a ser construído em Brasília, despertou nas crianças não apenas uma vertigem advinda das emoções, mas um orgulho em pertencer. Pertencer a um grupo que dança, em representar a própria escola, em ser capaz de se expressarem embalados por um ritmo comum em meio a uma criação cultural repleta de intencionalidades. A atuação do trabalho coletivo evidencia que a arte e educação integradas, se caracterizam como potencializadoras do processo de formação e interação social.

Desse modo, acreditamos ter correlacionado este projeto aos ideais de Anísio Teixeira, ao mesmo tempo em que o educador se inspirou na filosofia pragmatista de John Dewey para engendrar seu planejamento relativo às escolas-parque. Pois, segundo o alinhamento das ideias dos educadores, as crianças devem vivenciar desafios, os quais tenham sentido na vida prática, pois os conhecimentos podem ultrapassar os livros, tornando-se funcionais (Dewey, 1971; Teixeira, 2007).

As experiências compartilhadas na escola, seja para solucionar problemas ou para encontrar novas descobertas, devem estar conectadas com a realidade cotidiana das crianças. E ao dançarem na escola, podemos considerar que as crianças estão solucionando problemas, quando percebemos em nosso próprio corpo, habilidades a serem desenvolvidas, descobertas e superadas, assim as crianças demonstraram em cada apresentação, que atingiram esse propósito. Além de trazermos a conexão com realidade pedagógica vivenciada nas escolas-parque para serem compartilhadas entre as próprias crianças, entre os professores e entre toda a comunidade escolar que se dispôs a participar.

Para Dewey (1971, p. 36), “a experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado”. Essas experiências se concretizaram em aulas, ensaios e até mesmo na própria apresentação de dança em que as crianças participaram efetivamente do processo, como criadoras e realizadoras de coreografias culturais e artísticas. Essas experiências, notoriamente, têm transformado os que dançam e alcançado os que estão à volta, os que acompanham o processo, e até mesmo os que estão como plateia presenciando os resultados artísticos apresentados.

Durante todo o texto eu tenho me expressado na terceira pessoa do plural porque, de fato, é dessa forma que esta pesquisa e cada fruto, cada resultado, tem sido construído. Nossa

mostra de dança aconteceu de forma excelente e organizada, contando com um contexto histórico e cultural que elucidou sobre a educação de Brasília, sobre o plano educacional de Anísio Teixeira e especialmente, sobre a dança nas escolas-parque de Brasília. Para que tudo isso fosse possível, desde a edição de vídeos e músicas, coleta de informações, folder do evento, lista de convidados, preparação e envio de convites, recepção dos convidados, além de todo apoio com a parte técnica nos dias 17 e 18 de novembro de 2024. Para que o evento fosse possível, tanto nos momentos de produção quanto para realização do evento em si, dedico especial reconhecimento à colaboração e parceria de Viviane Mota, Higor Ramos, Renata Lino e Pedro Jacyntho.

Para além da Mostra de Dança, mas também nesta etapa resultante da pesquisa, um destaque sobre contribuições preciosas que tenho recebido da minha orientadora, Ingrid Dittrich Wiggers. Tenho podido contar com a professora Ingrid desde o meu ingresso no mestrado até esta etapa de finalização do doutorado. Durante todo esse meu percurso acadêmico, reconheço o quanto a professora tem sido paciente e generosa em todos esses meus processos, acadêmicos e de vida.

Com este estudo pretendemos ampliar o debate sobre a construção de uma proposta formal curricular que privilegie tempo, espaço e equipes de professores para a dança na educação básica de Brasília. E é com essa compreensão, reflexões e diálogos que pretendemos devolver ao Estado um trabalho apresentando pontos sobre a relevância da dança em escolas públicas de Brasília/DF

Este trabalho contribui, também, para o fortalecimento da dança, que foi preconizada por Anísio Teixeira nos primeiros traços para a educação de Brasília. Dança que reconhecemos que permanece, mesmo com muitas nuances. Por isso nos empreitamos nessa história da dança movimento, para sistematizar dados referentes ao objeto e promover a identidade pedagógica desses espaços dedicados ao ensino da dança no DF. Ademais, é intenção que a investigação em pauta faça parte de uma rede de pesquisas que versam sobre a dança na escola, a identidade cultural e o patrimônio imaterial de Brasília, as quais envolvem investigações sobre os aspectos da educação, da educação do corpo, da infância e suas implicações na formação humana.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. **Dança narrativa:** experiências de processos criativos na educação básica. Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal de Minas Gerais (Minas Gerais), Florianópolis, SC, 2016.
- ALTOE, Janaina Lubiana. **A dança nas aulas de educação física:** legitimidade e democratização ‘via’ prática pedagógica. Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Presidente Prudente, ES, 2020.
- AMARAL, Mirela Campos do. **Utilização de um software de animação no ensino de dança no ensino fundamental.** Orientador: Dirceu Silva. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.
- ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada. **ARJ – Art Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 114-140, jan./jun. 2017. DOI: 10.36025/arj.v4i1.9539. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/9539>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- ARAÚJO, Ana Carolina de. **Videodança na escola:** processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I. Orientador: Ana Maria Rodriguez Costas. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.
- ARAÚJO, Eliana Vieira de Amorim. **Dança e educação inclusiva:** contribuições da dança como conteúdo da educação física na perspectiva da inclusão na escola. Orientador: Livia Tenorio Brasileiro. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Recife, PE, 2018.
- ASSIS, Nayara Silveira Bernardes de. **A dança na escola:** um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016. Orientador: Cristina Carta Cardoso de Medeiros. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018.
- BAETTA, Raphael Rivoiro. **Dança na educação física escolar:** uma percepção de alunos e alunas. Orientador: Célia Regina Vieira de Souza Leite. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2017.
- BARROS, Armando Martins. O tempo da fotografia no espaço da História: poesia, momento ou documento? *In:* NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente.** São Paulo: Cortez, 1992.
- BATALHA, Cecília Silvano. **Ensino de dança na escola:** concepções e práticas na visão de professores. Orientador: Giseli Barreto da Cruz. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

BLOTTA, Ana Paula Mello. **O ensino de dança: uma trajetória de re-existência na escola pública**. Orientador: Rusvenia Luiza Batista Rodrigues da Silva. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2019.

BORGES, Rodrigo Moraes. **Atividades físicas e dança na educação integral de jornada ampliada: práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando**. Orientador: Adriana Salete Loss. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017.

BOSI, Éclea. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2. ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial. 2003. 219 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998b.

BRASIL. Resolução nº 3 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 12 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 fev. 2020.

BUENO, Rafael Gouveia. **Improvisação em dança na educação básica: uma experiência pedagógica com estudantes do ensino fundamental (1º ao 5º ano)**. Orientador: Daniel Santos Costa. 2020. 46 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal de Uberlândia, Florianópolis, SC, 2020.

CALIXTO, Leonardo Arruda. **As diferenças (des)encontradas na sala de aula: as artes cênicas emancipando o eu, o/a outro/a e o nós**. Orientador: Lucilene Soares da Costa. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MT, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, Ivanise dos Reis. **Formação continuada em dança na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Orientador: Jonas de Lima Sales. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade de Brasília, Florianópolis, SC, 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, Elaine Izabel da Silva. **O papel do ensino da dança na educação básica: estereótipos coreográficos no ciberespaço**. Orientador: Fernanda Pereira da Cunha. 2015. 392 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

CUNHA, Vivian Cafaro. **Currículo mínimo: clausura ou legitimação do ensino da dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro**. Orientador: Maria Enamar Ramos Neherer Bento. 2016 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

DANTAS, Viviane dos Santos. **A dança na escola: uma proposta para a disciplina de componente eletivo no novo ensino médio**. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Florianópolis, SC, 2020.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **A dança no ensino médio**: material didático apoiado pelas TIC. Orientador: Suraya Cristina Darido da Cunha. 2017. 360 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação **Currículo em movimento do Distrito Federal**: educação infantil. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação **Currículo em movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de matrícula da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: GDF, 2022. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2015/01/07120826/Estrategia-de-Matricula-2022-completo.pdf>.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A dinâmica cultural na sociedade moderna. *In*: THOMAS, Omar Ribeiro (org.). **A dinâmica da cultura**: ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 229-235.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalu. Orientador: Marcos Garcia Neira. 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia**: usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 1991.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança**: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil. Orientador: Gilberto Icle. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

FARIA, Lana Costa. **Imagem em cena e corpo que dança**: poéticas pedagógicas. Orientador: Jorge das Graças Veloso. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade de Brasília, Florianópolis, SC, 2016.

FARIAS, Alison Nascimento. **Livro didático e as TIC**: limites e possibilidades para as aulas de educação física no município de Caucaia/CE. Orientador: Fernanda Moreto Impolcetto. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2018.

FERNANDES, Enilda; CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. A organização do trabalho didático na proposta da escola parque de Anísio Teixeira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 55-76, 2017.

FERNANDES, Iane Licurgo Gurgel. **A improvisação e a composição em dança na escola: trajetos em construção**. Orientador: Larissa Kelly de Oliveira Marques. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

FERREIRA, Petrônio Alves. **Coreografias juvenis: gêneros e sexualidades na cena escolar**. Orientador: Joelcio Fernandes Pinto. 2019. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019.

FIALHO, Aline Dutra. **Ensino-aprendizagem de dança na escola: construindo significados e espaços**. Orientador: Ana Cristina Carvalho Pereira. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes). Universidade Federal de Minas Gerais, Florianópolis, SC, 2016.

FRANCO, Liliane Isabel Aparecida. **Um caminho para dança na educação física escolar: dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/UNESCO**. Orientador: Michele Vivienne Carbonatto. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

FREITAS, Tayanne da Costa; ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. Corpo e concreto: Notas sobre o cotidiano ‘arquitetônico’ das escolas-parque de Brasília. **Revista Com Censo**, v. 7 n. 1, mar. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/772/490>. Acesso em: 13 maio 2022.

FUX, Maria. **Dança: experiência de vida**. Tradução de Nobetto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1983.

GABARDO JÚNIOR, Jair Mario. **Educação performativa no ensino de dança: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar**. Orientador: Michelle Bocchi Gonçalves. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

GALÚCIO, Mateus dos Santos. **Currículo, corpo e performatividade de gênero na cena cultural do balé folclórico da Amazônia – BFAM**. Orientador: José Valdinei Albuquerque Miranda. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019.

GARCEZ, Artur Martins. **Grupo de dança do Colégio Marista de Natal: um percurso formativo em danças populares**. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Florianópolis, SC, 2016.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: da renascença às luzes**. Tradução: Lúcia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 19-130.

GOMES, Taína Moreira. **A educação pela dança no ensino básico de Goiás**. Orientador: Bruno Pucci. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2015.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar: por um conhecimento com ações emancipatórias.** Orientador: Lenira Peral Rengel. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2017.

GRECA, Juliana Maria. **O ensino da dança em “jogo”:** por uma metodologia contemporânea. Orientador: Stephan Arnulf Baumgärtel. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

GREGORY, Kássia Auxiliadora Filiagi. **Corpos capturados e disciplinados na dança escolar:** pensando o currículo como encontro para a potência de agir. 2018. Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2018.

GUANAIS, Saryta Garrossino. **Aula de mim:** a linguagem corporal na educação infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança. Orientador: Ana Cristina Carvalho Pereira. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

GUTIERREZ, Washington. **História da educação física.** Porto Alegre: IPA. 1972.

HENRIQUE, Ícaro. Escola Parque de Ceilândia promove protagonismo juvenil com arte e esporte. **Ascom - Secretaria de Estado de Educação**, 21 dez. 2023, 14:02. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escola-parque-de-ceilandia-promove-protagonismo-juvenil-com-arte-e-esporte/>. Acesso em: 10 maio 2024.

HOLANDA, Rafaela Eleutério. **Dança-sujeito-encontro:** experiências em dança-educação na Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia/DF. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

JUSTINO, Walderlane Cardoso. **Corpo, escola, cognição:** experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental. Orientador: Guilherme Barbosa Schulze. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), Florianópolis, SC, 2018.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** São Paulo: Ática, 1995.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. *In:* SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico.** São Paulo: Hucitec, 1998.

KROPENISCKI, Fernanda Battagli. **Brincando e dançando e sentindo a canção:** entrelaçamentos entre dançar, brincar e se movimentar. Orientador: Elenor Kunz. 2019. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

LABAN, Rduolf. **Dança Educativa Moderna.** Tradução de Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Tradução: Sonia M. S. Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Tradução Eduardo Brandão. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Retratos de família: imagem paradigmática no passado e no presente. *In*: SAMAIN, E. (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec/CNPq, 1998.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Imagens e contextos. **Boletim do CMU**, v. 5, n. 10, p. 45-60, 1993.

LIZA, Adriana Vilchez Magrini. **Traços, trajetos e processos da dança criativa**. Orientador: Glaucia Eneida Davino. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2019.

LOUREIRO, Maristela Sanchez. **A dança no currículo de educação física: pressupostos e análise dos PPP de cinco escolas de Campo Grande – MS**. Orientador: Gabriela Di Donato Salvador Santinho. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996. (mimeo).

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

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

MELO, Andreia Silva de. **O jogo pode se transformar em dança: uma intervenção pedagógica na escola pública**. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Florianópolis, SC, 2020.

MENOTI, Joyce Cristina Claro. **Os jovens e a dança nas aulas de educação física: um desvelar das culturas juvenis**. Orientador: Márcia Regina Canhoto de Lima. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, SP, 2017.

MORALES, Cintia Engelkes. **Grupo de dança do Colégio Municipal Pelotense... por trás das cortinas... um apanhado histórico**. Orientador: Mariangela da Rosa Afonso. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019.

OLIVEIRA, Livia Camille Maciel de. **A dança-jogo como possibilidade no ensino da dança**. Orientador: Teodora de Araújo Alves. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020

OLIVEIRA, Maurício Jesus. **Corporeidade pela dança:** o caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo Salvador. Orientador: Adalberto Silva Santos. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2016.

OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva. **Dança na escola:** uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos. Orientador: Suelene Regina Donola Mendonça. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2017.

PAULA, Juliana Araújo de E. **Isso dá pra aprender:** a dança na Educação Integral. Orientador: Lúcia Helena Alvarez Leite. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 19-38, jan./abr. 2014. DOI 10.5216/ia.v39i1.26443 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/26443/16366>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PINTO, Érica da Silva. **Corpo e diversidade:** possibilidades através da dança na Educação Física escolar São Luís. Orientador: Raimundo Nonato Assunção Viana. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2020.

QUEIROZ, Juliane Gonçalves. **Dança como elemento de formação estética de docentes.** Orientador: Ana Cristina de Moraes. 2020. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2020.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte.** São Paulo: Ibrasa, 1982.

REIS, Eliana Aparecida de Jesus. **Currículos enredados por forças, afetos e afecções:** o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar? Orientador: Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2019.

REIS, Érica Viviane Bianna dos. **Um campus em movimento:** A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança. Orientador: Márcia Martins de Oliveira. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

RESENDE, M. S.; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O Currículo de Formação em Educação Física: análise das produções científicas. **Movimento**, v. 25, p. 01-15, 2019. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/90369/54629>

RIBEIRO, Bruna D Carlo Rodrigues de Oliveira. **O ensino dança em um projeto social do programa escola aberta de Belo Horizonte:** questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação Somática. Orientador: Vania de Fátima Noronha Alves. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier. **Memórias com a dança na escola: corpos, identidades e educação intelectual na escola.** Orientador: Beleni Salete Grando. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2019.

ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. **Uma história da dança em escolas de Brasília: memórias da Escola-Parque do período de 1960 a 1974.** Orientadora: Ingrid Dittrich Wiggers. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SABOIA, Samanta Nobre do Carmo. **O ensino da dança nas escolas estaduais do ensino fundamental I da Cidade de Macapá– AP.** Orientador: Graciele Massoli Rodrigues. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma realidade sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Carla Char Melo. **O que pode um currículo dançante: experimentações de um currículo com dança.** Orientador: MarLucy Alves paraíso. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: Alienígenas na sala de aula, org. Tomaz Tadeu da Silva, 159-177. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos. **A atividade de ensino da dança nas aulas de educação física em uma perspectiva histórico-cultural.** Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2020.

SANTOS, Erica Cristian Reis dos. **Dança na escola de educação infantil da UFRJ: proposta pedagógica e práticas docentes.** Orientador: Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Infantil) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

SANTOS, Natali Allas dos. **(Im)possibilidades do ensino de arte (teatro e dança) na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: narrativas de professores.** Orientador: Gabriela di Donato Salvador Santinho. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020.

SCHILDBERG, Lerrine Marie Tabata Carvalho. **A cultura popular fazendo escola: a inserção e valorização da dança popular no contexto educativo por intermédio de um Mestre da cultura.** Orientador: Rachel Duarte Abdala. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Educação Integral. #EducaDF, 5 abr. 2024, 11:42. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-integral-2/>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque 307-308 Sul**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque 313-314 Sul**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque 303-304 Norte**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque 210-211 Norte**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque 210-211 Sul**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira Ceilândia**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque da Natureza de Brazlândia**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

SENE, Marta Regina. **Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva**. Orientador: Leandro Osni Zaniolo. Orientador: Stephan Arnulf Baumgartel. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2016.

SILVA, Adria Paulino da. **Danças urbanas: estratégias de governamento de corpos juvenis no currículo escolar**. Orientador: Alfredo José da Veiga Neto. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

SILVA, Amanda Faria Correa da. **Ensino da dança sob a perspectiva multicultural de currículo em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II: uma experiência possível e necessária**. Orientador: Ana Carrilho Romero Grunennvaldt. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal de Mato Grosso, Presidente Prudente, MT, 2020.

SILVA, Edna Christine. **Dança na educação básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia**. Orientador: Christine Greiner. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

SILVA, Lúcia Maria da. **Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica: contribuições de uma experiência**. Orientador: Newton Freire

Murce Filho. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016.

SILVA, Mariana Teixeira da. **Construção da trajetória docente:** um estudo com professores de dança em escolas da cidade de Pelotas/RS. Orientador: Mariângela da Rosa Afonso. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

SILVA, Rita de Cássia Rosa do. A modernização da universidade no Brasil. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 6, 2017. DOI: 10.26673/tes.v6i0.9520. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9520>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, Thais de Brito. **Dança e decolonialidade no palco da escola:** experiência pedagógica no ensino fundamental II. Orientador: Raimundo Nonato Assunção Viana. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal do Maranhão, Florianópolis, SC, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVEIRA, Ana. A história do ballet. **Ana Botafogo Maison**, 22 nov. 2012. Disponível em: <https://anabotafogomaison.com.br/a-historia-do-ballet> Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVEIRA, Sílvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de dança:** relação entre saberes e formação inicial de licenciados em dança e educação física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

SOARES, Andresa *et al.* **Improvisação e dança:** conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: UFSC, 1998.

SOARES, Everton Rocha. Educação física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 169, jun. 2012.

SONI, Gunjan; KODALI, Rambabu. A critical analysis of supply chain management content in empirical research. **Business Process Management Journal**, v. 17, n. 2, p. 238-266, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/14637151111122338>

SOUSA, Sílvia Azevedo. **Ensino de dança na escola:** um estudo de atualização de referenciais sobre a compreensão de corpo na formação de professores em João Pessoa/PB. Orientador: Lenira Peral Rengel. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

SOUZA, Andrea Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino de dança:** caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul. Orientador: Rosa Maria Hessel Silveira. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **Mais tempo para quê?:** a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. Orientador: Clesio Acilino Antônio. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

STEIL, Isleide. **Aulas de dança:** mediação cultural, formação estética e artística. Orientador: Adair de Aguiar Neitzel. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2016.

STINSON, Susan W.; GREEN, Jill. Postpositivism research in dance. *In*: FRALEIGH, Sondra Horton; HANSTEIN, Penelope. **Researching dance:** evolving modes of inquiry. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999, p. 91-123.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Para entrar na dança: o ensino de dança no espaço escolar. *In*: RODRIGUES, Edvânia B. T.; FARIA, Lana C. (org.). **O ensino da dança:** desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc. 2009. p. 19-25.

TEIXEIRA, Anísio Spínola S. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

TEMPORIM, Patrícia Gama. **É escola ou espetáculo? um grupo de dança que faz da sociabilidade o seu currículo escolar.** Orientador: Nível Maria da Silva Andrade. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

TRANFIELD, David.; DENYER, David; SMART, Palminder. Toward a methodology for developing evidence informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, p. 207-222, 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2k9dhj9>. Acesso em: 27 maio 2021.

TREVISAN, Priscila Raquel Tedesco da Costa. **Criatividade motora na dança esportiva e na ginástica rítmica:** percepção subjetiva de técnicos e árbitros. Orientador: Gisele Maria Schwartz. 2016. 195 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de. **Arte-educação e experiências artísticas nas Escolas-Parque de Brasília:** concepções e transformações no tempo. 2022. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

VIEIRA, Marcilio de Souza. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **PÓS:** Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 8, n. 16, nov. 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2023.

## APÊNDICE A – MEMÓRIAS DA DANÇA NA ESCOLA-PARQUE DE BRASÍLIA (1960-1974)

### Resumo

As escolas-parque configuraram a principal referência no modelo de educação idealizado para Brasília. Sua concepção foi marcada por uma arquitetura e um currículo diferenciados, englobando atividades artísticas, corporais e recreativas, essenciais para a formação do homem moderno, idealizado para a nova capital. Este trabalho tem por objetivo caracterizar as práticas de dança da Escola-Parque 307/308 Sul, no período de 1960 a 1974. A pesquisa pautou-se pela perspectiva da narrativa histórica, que permitiu o diálogo entre as fontes produzidas como documentos, fotografias e entrevistas. Por intermédio das mesmas, caracterizamos a dança na Escola-Parque 307/308 Sul em três principais dimensões, ou seja, dança artística, dança como expressão cultural e dança no cotidiano escolar. Concluiu-se que a dança esteve presente em eventos comemorativos, bem como no cotidiano das aulas ministradas. Além disso, identificou-se que a Escola-Parque 307/308 Sul representou um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais para a cidade.

**Palavras-chave:** dança; educação; história; Escola-Parque; Brasília.

## DANCE MEMORIES AT THE PARK SCHOOLS OF BRASÍLIA (1960-1974)

### Abstract

The park schools were the main reference in the education model idealized for Brasília. Its conception was marked by a differentiated architecture and curriculum, encompassing artistic, corporal and recreational activities, essential for the formation of the modern man, idealized for the new capital. This work aims to characterize the dance practices of the Park School 307/308 South, from 1960 to 1974. The research was based in the perspective of the historical narrative, which allowed the dialogue between the produced sources as documents, photographs and interviews. Through them, we characterize the dance at Park School 307/308 South in three main dimensions, that is, artistic dance, dance as a cultural expression and dance in the daily school life. It was concluded that dance was present in commemorative events, as well as in the daily classes given. In addition, it was identified that the Park School 307/308 South represented a privileged space for the development of cultural activities for the city.

**Keywords:** dance; education; history; Park School; Brasília.

## MEMORIAS DEL BAILE EN LA ESCUELA-PARQUE DE BRASILIA (1960-1974)

### Resumen

Las escuelas-parque configuraron la principal referencia en el modelo de educación ideado para Brasilia. Su concepción fue marcada por una arquitectura y un currículo diferenciados, y abarca actividades artísticas, corporales y recreativas, esenciales para la formación del hombre moderno, ideado para la nueva capital. Este trabajo tiene como objetivo caracterizar las

práticas de baile de la Escuela-Parque 307/308 Sul, durante el periodo de 1960 a 1974. La investigación fue guiada por la perspectiva de la narrativa histórica, que permitió el diálogo entre las fuentes producidas como documentos, fotografías y entrevistas. Por intermedio de las mismas, caracterizamos el baile en la Escuela-Parque 307/308 Sul en tres dimensiones principales, es decir, baile artístico, baile como expresión cultural y baile en la rutina escolar. Se concluyó que el baile estuvo presente en eventos conmemorativos, así como en la rutina de las clases impartidas. Además, se identificó que la Escuela-Parque 307/308 Sul representó un espacio privilegiado para el desarrollo de actividades culturales para la ciudad.

**Palabras clave:** baile; educación; historia; Escuela-Parque; Brasília.

## PRIMEIROS PASSOS DA DANÇA NA ESCOLA-PARQUE DE BRASÍLIA

A concepção e a construção de Brasília, a partir de meados da década de 1950, significaram a realização de um projeto político que viria a representar modernidade e progresso, marcando a inauguração de um novo tempo em nosso país. De acordo com Costa (1957, p. 2, grifo do autor), a cidade deveria ser concebida não apenas como um “[...] simples organismo capaz de preencher, satisfatoriamente, sem esforço as funções vitais próprias de UMA CIDADE MODERNA QUALQUER”, mas sim como uma cidade “viva e aprazível”. Brasília deveria se inscrever na história brasileira como um marco divisor de águas, como um impulso para o desenvolvimento do país em diversas áreas, como na política, na saúde, no urbanismo e arquitetura, bem como na educação. Considerando essa perspectiva, um projeto educacional também foi requerido, seguindo o propósito de formar um novo homem para uma nova sociedade em perspectiva (Ceballos, 2005).

Em consonância com esse ideário, Anísio Teixeira, pioneiro do movimento da Escola Nova e então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), esteve à frente da formulação do sistema educacional da capital emergente. Assim, concebeu o “Plano de Construções Escolares de Brasília” (Teixeira, 1961), que se voltava ao atendimento escolar em todos os níveis de ensino, ou seja, primário, médio e superior, que viriam a funcionar de forma conjunta e articulada. Visando garantir uma educação gratuita e de qualidade a todos, o plano se baseou, como veremos, no pensamento educacional progressivista e renovador (Dewey, 1959).

Em se tratando da educação primária, Teixeira (1961) projetou uma rede de instituições, construídas dentro de uma mesma área urbanística do Plano Piloto de Brasília,

denominada de "unidade de vizinhança"<sup>23</sup>. Desse modo, para cada conjunto de quatro quadras residenciais, seriam construídas as tradicionais instituições educacionais, como os jardins de infância (destinados às crianças de 4 a 6 anos) e as escolas-classe (destinadas à educação intelectual e sistemática para crianças de 7 a 14 anos), além de outra de caráter inovador, a escola-parque (destinada a complementar a tarefa das escolas-classe). Anísio Teixeira possuía uma intencionalidade educacional para além da formação intelectual que geralmente ocorre por meio de disciplinas especializadas. Sua perspectiva pedagógica era associada aos aspectos éticos, estéticos e físicos, compondo um atendimento em conjunto com vistas à formação integral do homem (Fernandes; Camargo, 2017).

De acordo com o plano, as escolas-parque funcionariam em edificações que comportariam biblioteca infantil, museu, ginásio e campos de esportes; espaços próprios para as atividades sociais e artísticas, como auditório, salas de músicas, teatro, dança, além de clubes; pavilhões de artes industriais para as atividades de trabalho e dependências para refeitórios e administração (Teixeira, 1961). Em relação ao currículo, por sua vez, englobaria atividades artísticas, corporais, recreativas e funcionais diversas, consideradas essenciais para a formação do homem moderno. A concepção de que as crianças deveriam viver na escola experiências práticas constitui elemento essencial dos projetos educacionais de Anísio Teixeira, que tinha como uma de suas principais missões a criação de um modo de vida democrático. Desse modo, a instituição escolar deveria ser organizada como um espaço de construção de experiência e de formação de novos hábitos para além da própria instrução (Portugal *et al.*, 2015).

Portanto, a escola-parque configurou-se como uma referência no sistema de educação idealizado para Brasília, caracterizando-se por arquitetura e currículo diferenciados. Sobretudo, conforme salientou Autor (2011), representaria uma filosofia e prática pedagógica orientadas para a educação do corpo. Em 1960, foi inaugurada a primeira escola-parque de Brasília, no mesmo ano de fundação da capital, entre as superquadras 307 e 308 Sul, concretizando-se, com isso, o plano educacional formulado por Anísio Teixeira.

Considerando esse ideário, entendemos que o ensino de arte, por meio das diversas linguagens artísticas, como por exemplo a música, o teatro, a dança e as artes visuais, pautava sensivelmente a produção de conhecimento nas escolas-parque de Brasília, conforme é

---

<sup>23</sup> A escala residencial do Plano Piloto de Brasília tomou como referência o conceito de unidade de vizinhança, um conjunto formado por quatro superquadras que oferece autonomia aos moradores no âmbito da vida cotidiana. Cada uma dessas unidades constitui uma área urbana que contém equipamentos básicos para suprir as necessidades da vida moderna como, por exemplo, escolas, igreja, comércio local, posto de saúde, delegacia, agência de correios, biblioteca, espaços para o lazer, além dos blocos residenciais (BARCELLOS, 1995; FERREIRA; GOROVITZ, 2020).

destacado por Autor (2020a). Em revisão de literatura realizada por Freitas e Wiggers (2020), verificou-se que as principais temáticas de investigação sobre a escola-parque, desde a sua fundação, em 1960, até 2017, fizeram referência às artes e suas linguagens. No bojo dessas investigações observaram-se duas pesquisas precursoras no que tange à dança como fenômeno central do estudo. Rizzi (2011) e Autor (2016), em seus estudos, respectivamente, compreenderam que a dança “[...] exerce papel importante na relação sujeito e movimento, proporcionando múltiplas aprendizagens” (Freitas; Wiggers, 2020, p. 15). Tendo em conta a dança como elemento da cultura corporal de movimento (Rocha; Rezer, 2015) e importante para a formação humana (Gariba; Franzoni, 2007), bem como uma atividade de expressividade artística e corporal, nos perguntamos: como se caracterizou a dança na prática pedagógica dos primeiros anos de funcionamento da Escola-Parque 307/308 Sul?

Como exposto, o objetivo do artigo é caracterizar as práticas de dança da Escola-Parque 307/308 Sul, evidenciadas por meio de fontes históricas, no período de 1960 a 1974. O período que consideramos inicia-se em 1960, por ter sido o ano de inauguração da escola, seguindo até 1974 e considerando as mudanças significativas observadas no currículo da escola, provocadas pela Lei nº 5.692/71 e seus respectivos desdobramentos locais, ordenados pela Resolução nº 01/74 do Conselho de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 1974).

Dessa maneira, este trabalho contribui para o diálogo estabelecido entre a educação, a memória, a identidade cultural e o patrimônio histórico de Brasília<sup>24</sup>, bem como entre as formas de socialização infantil e de educação do corpo promovidas pela instituição escolar, especificamente pelas práticas de dança. Além disso, considera-se esta investigação uma contribuição original e histórica, pois como mencionado, apenas duas outras pesquisas abordaram a dança na escola-parque como objeto central.

A seguir são apresentadas as fontes de pesquisa que subsidiaram a interpretação histórica empreendida. Por intermédio das mesmas, caracterizamos a dança na Escola-Parque 307/308 Sul em três principais dimensões, ou seja, dança artística, dança como expressão cultural e dança no cotidiano escolar, conforme desenvolvemos ao longo do texto. Por fim, são tecidas considerações a título de desfecho do trabalho historiográfico realizado.

---

<sup>24</sup> A Escola-Parque 307/308 Sul foi tombada como Patrimônio Histórico do Distrito Federal, em 2004, pelo Decreto Nº 24.861, de 04/08/2004, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal – DODF em 05/04/2004, da Diretoria de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal – DEPHA.

## AS FONTES PESQUISADAS

A reconstrução de uma história da dança presente no plano educacional da nova capital e vivenciada na Escola-Parque 307/308 Sul foi analisada levando-se em conta a perspectiva da narrativa histórica, isto é, o “processo de constituição de sentido da experiência” (Rüsen, 2010, p. 95). Desse modo, as referências teórico-metodológicas que fundamentam nosso trabalho possuem matrizes na história cultural. Para esta corrente, a historiografia é complexa e está sempre em desenvolvimento, trazendo em si um modo peculiar de compreender o que passou (Certeau, 2012; Falcon, 2002; Le Goff, 2005). De acordo com a perspectiva da história cultural, busca-se interpretar fatos, acontecimentos e subjetividades que correspondem ao ser humano e, portanto, estão presentes em seu comportamento. Interessa-nos uma leitura interpretativa da educação na Escola-Parque 307/308 Sul, especificamente daquela que corresponde à dança, evidenciada nas práticas pedagógicas do período pioneiro de seu funcionamento.

Nosso trabalho explorou um conjunto de fontes históricas, abrangendo documentos, fotografias e entrevistas. Preliminarmente, consideramos os documentos orientadores do sistema educacional de Brasília, conforme mencionado anteriormente. Além do "Plano de Construções Escolares de Brasília", elaborado por Anísio Teixeira e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1961, levamos em conta o documento intitulado "A Escola-Parque em Brasília" (Souza *et al.*, [1975?]). O primeiro registra as diretrizes do sistema educacional de maneira articulada ao planejamento da rede hospitalar e da assistência social de Brasília. Aspectos pedagógicos e arquitetônicos também são apontados nesse documento. O segundo é assinado por uma equipe de cinco professoras da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), tendo sido organizado em duas grandes seções. Introdutoriamente, apresenta resultados da experiência da Escola-Parque 307/308 Sul mediante sondagem direta com estudantes e avaliando aspectos quantitativos e qualitativos do rendimento escolar dos 111 alunos que frequentaram a escola entre 1968 e 1969. A partir desses resultados, o documento propôs, na parte subsequente, critérios para o funcionamento da Escola-Parque de Brasília, em atendimento ao imperativo da Lei nº 5.692/71 e da Resolução nº 01/74. Considerando o período focado neste trabalho, interessou-nos mais a primeira parte do referido documento.

A fim de obter acesso às fontes históricas sobre a dança propriamente dita, consultamos diretamente o acervo iconográfico da Escola-Parque 307/308 Sul, preservado no

Setor de Audiovisual da instituição. O acervo é constituído de inúmeros tipos de materiais, disponíveis em vários suportes, tais como filmes em formato Super-8; negativos de fotografias; revelações fotográficas em papel; *slides*; fotografias armazenadas em mídias de DVD e CD; discos em formato LP; CD de músicas; vídeos produzidos na escola em VHS; DVD de filmes diversos, além de DVD didáticos específicos para as aulas de música, artes cênicas, artes visuais e educação física, tendo sido muitos desses adquiridos pelo Ministério da Educação e doados para a escola. A sala ainda guarda equipamentos como televisão, *home theater* e outros equipamentos audiovisuais mais antigos.

Considerando esse rico acervo audiovisual, selecionamos para este trabalho as fotografias organizadas nos álbuns que compreendiam o período de 1960 a 1974. Em se tratando do conjunto iconográfico, verificamos muitas fotografias escolares que, em geral, comprovam a diversidade de conteúdos ofertados na Escola-Parque. Inclusive por essa particularidade, ou seja, uma escola caracterizada por práticas inovadoras em seu modelo de ensino, ela despertou desde cedo os olhares curiosos da população de Brasília.

Entre as fotografias disponíveis, priorizamos aquelas que fizessem referência à prática da dança na escola, considerando as que representaram atividades festivas como apresentações, desfiles e comemorações, além das que retrataram o cotidiano escolar. As fotografias de dança selecionadas para esta pesquisa representam um total de 23 peças. Como podemos observar na tabela 1, há uma quantidade crescente, embora não contínua, de registros fotográficos a cada ano do período pesquisado, sendo que em 1974 identificamos o maior número de peças.

Tabela 1 - Número de fotografias de dança da Escola-Parque 307/308 Sul por ano, de 1960 a 1974

Ano	Nº de fotografias
1960	1
1961	0
1962	0
1963	0
1964	0
1965	3
1966	0

1967	1
1968	0
1969	0
1970	0
1971	4
1972	4
1973	0
1974	10
<b>Total</b>	<b>23</b>

Fonte: autoria.

Foram realizadas cinco visitas à Escola-Parque 307/308 Sul, ao longo de dois meses, entre junho e julho de 2015. Por intermédio do conhecimento do corpo docente, fizemos contatos com três estudantes pioneiras da instituição. Desse modo, complementarmente, produzimos fontes orais por meio de entrevistas com alunas que frequentaram a Escola-Parque e tiveram aulas de dança no período pioneiro.

Utilizamos como método de entrevista a história oral, que “possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores” (Freitas, 1992, p. 18). Preparamos um roteiro semiestruturado, procurando deixar as estudantes à vontade para falarem do contexto em que viveram, contudo, direcionando os depoimentos à experiência com a dança na Escola-Parque. Utilizamos um roteiro com questões em que as perguntas versaram sobre os seguintes temas: as histórias de vida individuais, a relação com Brasília, a experiência na Escola-Parque, a história da dança na escola, como a dança era desenvolvida, a dança como conteúdo pedagógico das aulas ministradas, bem como estilos de dança.

Estrategicamente, as entrevistas foram realizadas na própria Escola-Parque 307/308 Sul, com o intuito de que as memórias das alunas pudessem ser ainda mais sensibilizadas ao retornarem ao ambiente onde frequentaram as aulas de dança e se apresentaram no auditório. As entrevistas duraram em média 40 minutos entre a conversa inicial e a parte de gravação propriamente dita. Em uma etapa posterior, todas as entrevistas foram transcritas. Oportunamente, uma das estudantes pioneiras se reconheceu nas fotografias.

Sobretudo, os relatos orais em conjunto com as fotografias nos permitiram relacionar o presente com o passado e, dessa forma, gerar análises sobre a educação do corpo e a dança na

Escola-Parque de Brasília. Ainda, como coloca Rezende (1990), isso foi feito não de maneira simplesmente expositiva, mas sim de forma dialética e crítica, isto é, pondo em questão os acontecimentos e seu sentido. Com isso, conseguimos pontuar aspectos do fenômeno abordado, buscando traços analíticos que contribuem para a compreensão da dança não somente nos espaços pedagógicos da Escola-Parque 307/308 Sul, mas também seu lugar no cenário cultural de Brasília do período.

Ao analisarmos as memórias orais, nos aproximamos de experiências de dança com estudantes pioneiras que foram protagonistas dessa história. Os três depoimentos apresentaram elementos fundamentais para entrelaçar os conteúdos tanto dos documentos como das fotografias com as práticas pedagógicas que ocorreram naquele período. Desse modo, o diálogo entre as fontes permitiu o alcance a elementos que dão sentido à história da dança na Escola-Parque de Brasília.

## A DANÇA NA ESCOLA-PARQUE DE BRASÍLIA

Interpretar fotografias históricas de dança, cujos detalhes do momento registrado dificilmente podem ser recuperados, implica buscarmos compreender subjetividades implícitas nas imagens. Segundo Lissovsky (1998), a fotografia oscila entre aquilo que lhe escapa e aquilo que nela se infiltra, como forma de fluido. Por isso, ao perpassar o olhar pela imagem em busca de singularidades registradas, conseguimos absorver apenas parte da integralidade que se apresenta. Por outro lado, apesar da simplicidade rítmica da fotografia, é possível captar, na imobilização do acontecimento, uma infinidade de relações. Nesse sentido, considerando as fotografias de dança que retratam parte da prática pedagógica da Escola-Parque 307/308 Sul, pretendeu-se analisar, a partir do instante captado pelo "clique", uma provável contextualização das imagens selecionadas, elaborando-se caminhos interpretativos alinhados a uma coerência histórica.

Para incrementarmos as possibilidades de leitura e compreensão da dança na Escola-Parque 307/308 Sul, levamos em conta os diversos elementos representados. Preliminarmente, foi necessário conhecer o contexto mais amplo que compôs o início de um projeto educacional para a nova capital. Buscamos também contemplar os sentidos inferidos nas expressões corporais relativas à dança, no cenário em que a dança estava sendo realizada, nas vestimentas e nos figurinos trajados pelos estudantes, bem como no papel que as pessoas

e os personagens exerciam no contexto retratado, tanto os que estavam em foco – dançando – quanto aqueles que integravam a cena, como o público.

Portanto, para a análise das fotografias que representaram a dança na Escola-Parque 307/308 Sul foram considerados diversos aspectos, como: o figurino utilizado (caso houvesse); o cenário em que a fotografia foi “clorada” (evento escolar, cotidiano, festas culturais, etc.); a possível intencionalidade imposta naquela dança (pela pessoa que coreografou, professor ou aluno); as movimentações (visualizadas nos gestos marcados pelo instante pausado pela fotografia); e se nessas movimentações teria sido retratada alguma cultura típica, além do contexto histórico e social de sua época. Alicerçadas nas características identificadas nas fotografias, criamos as seguintes categorias de análise: (a) dança artística; (b) dança como expressão cultural; (c) dança no cotidiano escolar. De acordo com a Tabela 2, a maior parte das fotografias encontradas se situa nas duas primeiras categorias. Ressalte-se que ambas representaram principalmente eventos escolares, sendo que apenas uma fotografia de dança foi captada no contexto do cotidiano escolar.

Tabela 2 - Número de fotografias de dança da Escola-Parque 307/308 Sul por categoria, no período de 1960 a 1974

<b>Categoria</b>	<b>Nº de Fotografias</b>
Dança artística	12
Dança como expressão cultural	10
Dança no cotidiano escolar	1
<b>Total</b>	<b>1170</b>

Fonte: autoria.

Em tempo, ressaltamos que apesar de elaborarmos tal categorização, consideramos que a dança em si é indivisível, pois se trata de uma esfera artística e cultural e, ainda, vivenciada no cotidiano escolar. Entretanto, apesar desses componentes estarem interligados e terem feito parte da prática pedagógica da Escola-Parque 307/308 Sul, a categorização se fez necessária para orientar a análise do material iconográfico pesquisado.

Conforme assinalado, consideramos um total de 23 fotografias que representaram a dança no período de 1960 a 1974, na Escola-Parque 307/308 Sul. Parte dessas fontes formam conjuntos sequenciais de fotografias, isto é, alguns itens retratavam a mesma atividade de dança ou momento festivo, focando a apresentação de dança em ângulos diferenciados. Por conseguinte, optamos por expor neste trabalho apenas sete fotografias. Julgamos que as

imagens selecionadas simbolizam de maneira expressiva o objetivo pretendido por este trabalho.

a) Dança artística

Entre as fontes iconográficas que ilustram a dança na Escola-Parque 307/308 Sul, destacam-se fotografias em que as crianças se apresentam no auditório. Trata-se de situações eventuais e, por seu caráter performático, as classificamos como "danças artísticas". Nessas imagens, os movimentos corporais aparentam ter sido ressignificados ou até mesmo criados para transmitir determinada mensagem ou para fazer refletir, questionar e sentir.



Fotografia 1 - Meninas dançando balé no auditório da Escola-Parque 307/308 Sul, em 1967

Fonte: Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972). Fotógrafo não identificado.

Na fotografia a seguir, observamos 12 meninas no palco do auditório, que, embora aparentem dificuldade em manter a meia-ponta, estão realizando um movimento a partir de uma posição clássica de balé – a ponta em 5ª posição. Os *collants* (maiôs) pretos e as sapatilhas que o grupo está usando também são próprios do balé. Contudo, existe um componente que não se caracteriza como parte do cenário do balé, ou seja, as bandeirinhas. Confeccionadas em papel e penduradas em cordas dispostas na parte superior, nos lembram bandeirolas de festa junina. Assim, isso pode indicar a data aproximada em que essa apresentação teria acontecido – provavelmente, no mês de junho ou julho – quando as quadrilhas são comuns no calendário escolar (Fotografia 1).

Esse grupo dançando balé em uma apresentação no auditório da Escola-Parque 307/308 Sul, uma dança nobre e encantadora, desejada por muitas meninas, nos provoca a reflexão sobre a condição econômica e social dos alunos das escolas públicas brasileiras. Nota-se, na maioria das academias de dança, a cobrança de um alto valor para essa prática, o que dificulta o acesso das camadas sociais que, em geral, frequentam o ensino público. Por outro lado, podemos considerar o nível socioeconômico de uma parte dos pais dos alunos da escola no período pesquisado, pois, em sua maioria, eram funcionários públicos, como o pai da estudante pioneira, Ângela Gomes, que pôde pagar para que ela fizesse aulas de balé fora da escola.

Antes mesmo de se mudar para Brasília, Ângela já fazia balé, desde os seis anos de idade. Quando chegou à capital em 1973, aos onze anos de idade, passou a frequentar a academia de Norma Lilia. Ela associou as apresentações na Escola-Parque à facilidade que tinha com a dança, devido à prática do balé fora da escola.

Eu acho que, pela minha experiência de artista, pois fui por muito tempo bailarina, que o mais importante para o artista é o palco, é a exposição, é ele ver o resultado do processo dele, dele ser admirado pelas outras pessoas (Rocha, 2016, p. 143).

Com efeito, em 1967, Norma Lilia fundou a primeira Academia de Dança Clássica de Brasília, que foi intitulada "*Ballet* Norma Lilia". De acordo com a reportagem publicada pelo Correio Braziliense, em 19 de maio de 2020, Norma Lilia afirmou ser o balé clássico uma tradição no período pioneiro do cenário artístico da cidade. Ela teria sido a primeira bailarina de Brasília, tendo chegado à cidade ainda em 1962. Contou, ainda, na mesma reportagem, que havia estudado na antiga Escola Normal, tendo ingressado posteriormente na Escola-Parque 307/308 Sul como professora de balé (Baqui, 2020).

Ângela Gomes também veio a ser, posteriormente, uma professora da Escola-Parque 307/308 Sul. Declarou ter sido defensora das exposições de final de ano, das decorações da escola e das montagens dos espetáculos para os alunos vivenciarem o trabalho artístico em sua totalidade. Afirmou ser esse processo muito importante na formação estética.

Além das apresentações de balé, os espetáculos registrados no auditório fazem referência a danças de diversas culturas. As próximas fotografias (Fotografias 2, 3 e 4) representam uma sequência que compõe um conjunto referente a um festival de final de ano intitulado "Natal ao redor do mundo", conforme especificado na etiqueta escrita à mão e colada no álbum de fotografias da Escola-Parque 307/308 Sul. Nessa sequência encontramos diversas coreografias, com figurinos bem elaborados e cenários repletos de significados,

indicando a importância do evento para a comunidade escolar. Sobretudo constata-se, nesse conjunto fotográfico, o empenho da equipe pedagógica em representar culturas existentes ao redor do mundo, tal como sugere o título do festival.

Na sequência de fotografias da Fotografia 2, bem como na Fotografia 3, os figurinos, os movimentos corporais e a organização do grupo de alunos no espaço sugerem uma dança que representa culturas tradicionais das Américas, se compararmos as imagens com o trabalho de pesquisa desenvolvido por Giffoni (1960).



Fotografia 2 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no auditório da Escola-Parque 307/308 Sul, em 1974

Fonte: Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972). Fotógrafo não identificado.



Fotografia 3 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no auditório da Escola-Parque 307/308 Sul, em 1974

Fonte: Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972). Fotógrafo não identificado.

Sobretudo, a partir da caracterização dos figurinos das meninas e dos meninos, mas também considerando a gestualidade e distribuição do grupo no palco, que se assemelham às vestimentas e aos estilos de dança oriundos do México, do Chile ou da Argentina,

consideramos algumas possibilidades para a interpretação das fotografias, entre elas a "El Besa Da", ou "La Cueda", ou ainda "El cuando".

A "El Besa Da", dança mexicana que significa "aquele que beija", é também conhecida como "La Cucaracha", ou seja, "a barata". Em sua forma típica, essa dança é leve, brejeira, de caráter romântico e amoroso (Giffoni, 1960). Com efeito, o romantismo é notado nas Fotografias 2 e 3, pois os cavalheiros ajoelham-se em frente às damas e, gentilmente, seguram suas mãos. Nas saias das meninas são comuns os babados, e nas blusas, as mangas curtas e fofas. Já nas roupas dos meninos, está presente o cinturão de pano amarrado na altura do abdômen.

Em outra via de análise, as fotografias podem representar a dança "La Cueca", típica do Chile, em que o termo cueca se deriva de *clueca*. Denomina-se galinha *clueca* a galinha choca. Como a dança, em certo momento, lembra os rodeios que o galo faz em torno da galinha ao cortejá-la, a palavra foi associada à dança (Giffoni, 1960). Tal como nas Fotografias 2 e 3, os cavalheiros costumam usar o bolero curto, em tom escuro e uma faixa de pano colorida na cintura, caindo em ponta.

Por fim, outra possibilidade é a representação de uma dança tradicional da Argentina ou do Chile, de origem aristocrática, conhecida como "El Cuando". De coreografia relativamente fácil, é uma dança diferente, de conteúdo variado e encantadora. Segundo Giffoni (1960, p. 52), "El Cuando" traduz uma velada pantomima amorosa, permitindo ao cavalheiro enviar significativos olhares e sorrisos à dama e esta responder-lhe." Os pares costumam dançá-la com requinte ou de maneira mais popular, conforme o ambiente e a indumentária utilizada.

Em continuidade, selecionamos a Fotografia 4, que também pertence à sequência de fotografias do festival "Natal ao redor do mundo". Nessa imagem os figurinos, os movimentos corporais e a organização do grupo de alunos no espaço evidenciam a perspectiva de uma dança que representa uma cultura de outro continente, a indiana.



Fotografia 4 - Festival “Natal ao redor do mundo” no auditório da Escola-Parque 307/308 Sul, em 1974

Fonte: Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972). Fotógrafo não identificado

Observando as roupas usadas pelas crianças, notamos que elas usam um sari, traje feminino bastante conhecido na cultura indiana que deve “[...] contornar o tronco por trás, passando o tecido por sob os braços, jogá-lo sobre o ombro esquerdo (ficando em diagonal na frente do corpo), caindo as pontas para atrás” (Giffoni, 1974, p. 125). Essa suposição foi confirmada por Denise Soares de Oliveira, uma estudante pioneira que chegou a se reconhecer nessa fotografia: “A roupa eu me lembro que era indiana, pra você ver como ficou marcado, né!? Indiana... e foi minha mãe que confeccionou” (Rocha, 2016, p. 150).

Nesse depoimento evidencia-se também a participação da família nas atividades da Escola-Parque 307/308 Sul. Como vimos, os adultos se envolviam na criação artística em conjunto com as crianças, contribuindo, desse modo, para o projeto educacional da instituição.

Em sua observação, Denise considerou tanto o contexto quanto a data da fotografia, pois naquele ano ela havia frequentado a Escola-Parque 307/308 Sul. A fotografia reavivou a sua memória, levando-a a se recordar de sua participação no festival.

“Natal no Mundo”... me lembro disso... e que a música era indiana, não tinha letra, era só a melodia mesmo. Eu me lembro que eu gostei muito... foi muito rápido, só não gostei mais porque foi muito rápido! [Reclama em tom de brincadeira] Quando vi, já havia acabado a dança (Rocha, 2016, p. 151).

Há uma riqueza estética relacionada a essa diversidade de elementos e possibilidades de danças. Sobretudo, nota-se o esforço das professoras em se inspirar em distintas tradições, em produzir os trajes, em compor o cenário, bem como em explorar a criatividade e o poder de imaginação das crianças por meio de movimentos e deslocamentos coordenados. Esse aspecto confirma o comprometimento da Escola-Parque 307/308 Sul em relação ao desenvolvimento artístico e cultural das crianças. Por meio dos espetáculos, a dança na escola, enquanto arte, também buscou proporcionar formação estética para a comunidade em geral.

Como vimos, a Escola-Parque 307/308 Sul agiu como potencializadora da capacidade artística das crianças, pois, conforme afirmam Autor (2020b), em seus primeiros anos de funcionamento, houve uma intencionalidade da arte-educação diferente daquela percebida nas escolas tradicionais. Segundo essas autoras, na Escola-Parque a autoexpressão, a liberdade e a resistência se apresentam como aspectos formativos mediados pela arte.

#### b) Dança como expressão cultural

Além de incrementar o repertório artístico dos alunos, a Escola-Parque 307/308 Sul, igualmente, visava produzir familiaridade com culturas diferentes. A dança, tanto no ambiente formal como no descontraído, permite a criação de laços afetivos e sociais, com a integração das turmas, assim como nos revelam Rocha, Wiggers e Freitas (2020), mas também proporciona aos alunos exprimir pensamentos e sentimentos por meio de gestos, movimentos e expressões, ultrapassando a perspectiva tradicional de ensino e oferecendo experiências que vão além do caráter artístico.

Nesse sentido, identificamos, nas danças representadas nas fotografias escolares, expressões culturais de outros povos, trazidas para o nosso contexto por sua estética, seu significado, bem como por sua beleza. Assim, classificamos algumas fotografias por meio da categoria "dança como expressão cultural", por representarem costumes, tradições, festas folclóricas e típicas e, também, modos de pensar e agir de uma sociedade em ascensão, nos ajudando a compreender parte da história de Brasília por meio das atividades de dança na Escola-Parque 307/308 Sul.

Enquanto expressão cultural, a dança representada na Escola-Parque evidenciou particularidades típicas da própria cultura brasileira, como, por exemplo, a quadrilha. Conforme afirma Giffoni (1964), essa expressão tem referências na *quadrille*, uma dança francesa que chegou às cortes brasileiras como uma dança nobre, mas foi adaptada. Essa releitura recebeu o nome de quadrilha e foi amplamente popularizada no Brasil no século XIX (Giffoni, 1964). A quadrilha está representada nas fotografias analisadas, reforçando a ideia

de que Brasília buscou sustentar raízes da cultura brasileira, reproduzindo essa dança regularmente na escola, desde o primeiro ano da capital, conforme representado na Fotografia 5.



Fotografia 5 - Dança quadrilha: alunos da Escola-Parque 307/308 Sul, em 1960  
Fonte: Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972). Fotógrafo não identificado.

Os dois casais de crianças, registrados no plano anterior, estão trajando vestimentas caipiras compostas por saias rodadas com rendas, das meninas, e camisa de botão com o chapéu de palha, dos meninos, típicas da quadrilha. A forma brasileira de dançar quadrilha se constitui de diversas evoluções em pares, geralmente conduzidas por um casal principal que se caracteriza de noivo e de noiva, visto que a quadrilha representa um grande baile de casamento. As quadrilhas ocorrem mais comumente no período de junho, por isso também são chamadas de quadrilhas juninas. A partir de expressões culturais representadas em danças, podemos compreender sobre a história de um determinado grupo, pois como afirmam Soares *et al.* (1998, p. 21), “a dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, constituindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos contar através dos seus movimentos muito da história de um povo”.

Observamos a presença de um grande público em volta. Essa fotografia provavelmente foi tirada à noite, pois nota-se o *flash* de uma máquina ao fundo. A presença marcante da comunidade na escola, no período noturno, evidencia a importância da Escola-Parque 307/308

Sul na formação cultural dos novos habitantes de Brasília. Seja para prestigiar seus filhos ou por falta de opções de lazer pela cidade, ou simplesmente por curiosidade, a quadrilha das crianças atraía a atenção dos candangos<sup>25</sup>.

Outros tipos de dança que caracterizaram a cultura de Brasília nos anos iniciais foram aquelas realizadas nos desfiles cívicos ao ar livre, que geralmente aconteciam em uma das mais importantes vias urbanas de Brasília, a W3 Sul, localizada em frente à Escola-Parque 307/308 Sul. Uma das alunas pioneiras entrevistadas, Anailda Gomes de Mônica, nos relatou o seguinte:

Na época dos jogos [da primavera] nós desfilávamos na rua. Eu lembro que nós fizemos um desfile em um ano na W3 Sul, e tinha a fanfara da escola, e cada grupo representava uma equipe. Era um trabalho muito bacana (Rocha, 2016, p. 144).

O tipo de dança utilizada nos desfiles é conhecido como coreografia evolutiva. Caracteriza-se por arranjos que necessariamente precisam de uma evolução gradativa na passarela (rua, avenida, sambódromo etc.), tanto no sentido do grupo ou pelotão estar sempre seguindo em frente quanto em relação às variações dos movimentos durante o percurso. Por essa razão, a coreografia é executada enquanto o pelotão avança deslocando-se à frente. Para isso é imprescindível manter o ritmo para não perder a sincronização e nem atrapalhar as pessoas que antecedem ou sucedem o grupo. A questão da evolução na coreografia de desfiles também está associada aos passos, que geralmente mantêm uma cadência simples e em determinados momentos surpreendem com uma sequência mais aprimorada. A Fotografia 6 revela a evolução de um grupo de alunos na via W3.

---

<sup>25</sup> Qualquer dos primeiros habitantes de Brasília, por extensão à designação dada aos operários das grandes obras da construção de Brasília, considerados “ordinários” porque vindos do Nordeste.



Fotografia 6 - Desfile ao ar livre de alunos da Escola-Parque na Via W3 Sul, em 1971  
 Fonte: Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972). Fotógrafo não identificado.

Geralmente, o ritmo dos desfiles ao ar livre é marcado por uma banda marcial que conduz o desfile e impõe o ritmo da marcha. Na Fotografia 6, a banda – localizada acima, à direita – já estava posicionada ao lado da via, tendo provavelmente concluído a sua trajetória, mas mantendo-se ativa enquanto todos os pelotões passavam. Deduzimos, então, que, ao finalizar a trajetória combinada, as crianças se direcionavam à esquerda e paravam ao lado da banda, dando espaço para que os pelotões mais de trás concluíssem o mesmo percurso.

De acordo com Mazzo e Rolim (2007), os desfiles cívicos comemorativos são expressões culturais festivas trazidas pelos europeus, que repercutiram calorosamente no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, nos anos seguintes. Entendemos que esses eventos refletiam ações de um programa político-social de educação cívica que incentivava a construção de um ideário de nação e inculcava, na memória coletiva, por meio das solenidades que simultaneamente ocorriam em todo o país, representações da identidade nacional brasileira. Seguindo essa lógica, observa-se que a menina com bandeira do Brasil, ao lado da banda marcial, provavelmente realizou a abertura do desfile, avivando a ideia de nacionalismo.

c) Dança no cotidiano escolar

Entre as fotografias de dança da Escola-Parque 307/308 Sul, a Fotografia 7 representa, excepcionalmente, uma cena do cotidiano. A atividade sugere uma coreografia de evolução

realizada na pérgula do bloco principal do complexo arquitetônico da Escola-Parque 307/308 Sul. No momento registrado, a professora se situa em frente a uma das colunas batendo palmas, estimulando um exercício de deslocamento ritmado durante uma aula de educação física ou um ensaio para um desfile da escola, tal como evidenciamos anteriormente nos "desfiles ao ar livre", que ocorriam na via W3 Sul. Observamos, portanto, uma relação entre o cotidiano das aulas e os eventos escolares, no processo de interpretação das imagens (Autor, 2011).



Fotografia 7 - Dança no cotidiano da Escola-Parque 307/308 Sul, em 1972

Fonte: Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972). Fotógrafo não identificado.

Destacamos a presença da professora conduzindo suas alunas de forma ordenada e ritmada no abrigo dos pilotis<sup>26</sup> da escola, um espaço aberto e amplo. Assim, percebemos que essa atividade está em consonância com o que previu o projeto educacional, realizando o aproveitamento de diversos espaços da Escola-Parque, diferenciando-se daquela educação que se realiza nas tradicionais salas de aulas. Entendemos que a utilização do espaço escolar, assim como a arquitetura planejada por Anísio Teixeira, “[...] é parte integrante do currículo, pois também educa [...] orienta e organiza atividades” (Freitas, 2015, p. 50).

Observamos que essas meninas estão, provavelmente, ensaiando uma coreografia, visto que há um sincronismo em seus movimentos. Não é possível sugerir um estilo de dança devido à dificuldade em associar o registro do "clique" da máquina a algum movimento

---

<sup>26</sup> Os pilotis são os pilares que, em seu conjunto, sustentam a edificação, elevando-a do solo e criando um espaço livre no pavimento térreo das edificações. É um típico recurso da arquitetura moderna (IPHA, 2015).

específico, além da ausência de um figurino. No entanto, observamos as alunas em grupo se deslocando no pátio da escola, com pés descalços e roupas confortáveis, o que evidencia as práticas corporais em tempos e espaços do cotidiano escolar.

Considerando que o grupo realiza movimentos de forma coordenada e sequenciada, podemos aventar a possibilidade de que fossem exercícios ginásticos, e não propriamente uma coreografia de dança. A associação entre a dança e a ginástica, que estão entre as atividades ofertadas pelas escolas-parque naquele período, foi mencionada na entrevista da estudante pioneira, Anailda Gomes de Mônica:

Eu fiz parte da Feminina Moderna, que era uma das danças que tinha na escola. E a professora Ivone, que dava aula, era uma professora de educação física. Tínhamos a ginástica moderna e era a Feminina Moderna o grupo da ginástica. A gente também fazia apresentações, essas apresentações eram feitas no teatro. Era um período muito bom, muito bom mesmo (Rocha, 2016, p. 144).

A entrevistada recupera, em sua memória, a trupe de "Ginástica Feminina Moderna"<sup>27</sup>, da qual fez parte, referindo-se a ela como uma das "danças" que eram praticadas na escola. Ao mesmo tempo, menciona que se tratava de um grupo de ginástica. A Escola-Parque, portanto, em seu período pioneiro, oferecia aulas de ginástica feminina moderna, que, por sua vez, se desdobravam em espetáculos no auditório. Nesse sentido, há uma relação entre dança e ginástica nas práticas pedagógicas da Escola-Parque 307/308 Sul, pois ambas se complementavam. Ressalte-se que, se as aulas de balé, provavelmente, eram ministradas por uma bailarina, como anteriormente apontado, de acordo com Anailda Gomes de Mônica, a professora Ivone ministrava as aulas do grupo de "Ginástica Feminina Moderna", sendo ela formada em educação física. Apesar disso, o importante é destacar que essa relação é clara entre a dança e a ginástica feminina moderna, hoje denominada de ginástica rítmica.

A Ginástica Rítmica, de acordo com Vidal (1997) preconiza a execução de movimentos naturais, fluídos, rítmicos e expressivos e surgiu em contraposição à rigidez do método sueco, passando a enfatizar a associação de aspectos procedentes da música, da dança e da pedagogia do movimento. Dessa forma, essa autora destaca que os antecedentes da GR se referem a alguns dos criadores de correntes com aportes pedagógicos e artísticos, os quais contribuíram com as configurações desportivas atuais (Trevisan, 2016, p. 50).

Enfim, é possível associar a Fotografia 7 a uma aula de ginástica, pois esta prática estava em ascendência nas escolas do país, antes mesmo da ditadura. A ginástica foi amplamente difundida nas escolas brasileiras, destacadamente no período da ditadura militar, nos anos de 1968 a 1984 (Taborda de Oliveira, 2004). Com efeito, desde o início do século XX, discute-se sobre o ensino da ginástica no Brasil. Diversas foram as sistematizações

---

<sup>27</sup> Atualmente a ginástica feminina moderna recebeu a denominação de ginástica rítmica.

relativas à ginástica, porém, no Brasil, as propostas oriundas da Alemanha, Suécia e França protagonizaram intensos debates em busca de se definir uma ginástica mais eficiente/adequada e de base científica a ser ministrada em escolas brasileiras (Baía; Bonifácio; Moreno, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos do trabalho, por intermédio das fontes selecionadas, caracterizamos a dança na Escola-Parque 307/308 Sul em três principais dimensões, ou seja, dança artística, dança como expressão cultural e dança no cotidiano escolar. Além disso, destacamos as fotografias da dança praticada na Escola-Parque 307/308 Sul que representam tanto um contexto cênico – apresentação com figurino e presença de público – quanto o cotidiano escolar – com o uniforme escolar, mas também com os pés descalços, sem a presença de público, ou seja, em ocasiões do dia a dia das aulas.

As fotografias e as entrevistas com estudantes pioneiras da Escola-Parque 307/308 Sul demonstraram os pormenores pensados para que a dança ocorresse de forma expressiva. Os detalhes podem ser observados tanto na presença das famílias nos eventos que a escola realizava quanto nas atividades pedagógicas que ultrapassaram os muros da escola, considerando a participação dos pais no processo de confecção dos figurinos. Sobretudo, ressaltamos o compromisso dos professores, encabeçando trabalhos significativos, recheados de ideias criativas, saberes culturais, práticas e fundamentos relacionados à dança. Tais evidências denotam a união da comunidade escolar, a organização das atividades, enfim, a forma com que os estudantes e as famílias valorizavam as propostas dos professores que atuavam com a dança na escola.

As fotografias no cotidiano escolar foram as mais difíceis de serem encontradas, evidenciando o que ocorre, geralmente, com a dança, ou seja, uma valorização maior do resultado – apresentação – do que do processo – situação de aprendizagem. Ressalve-se, contudo, que a prática diária da dança na escola possibilita aos alunos se tornarem “cocriadores” de seus mundos, em que o trabalho representativo desses indivíduos, por meio da expressão de um corpo sociopolítico-cultural, os leva a construir pontes entre a dança, a educação e a sociedade (Marques, 2010).

Em adição, identificou-se que a Escola-Parque 307/308 Sul representou um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais para a cidade de Brasília. Desse modo, entendemos, em meio às fontes históricas, a preocupação de Anísio Teixeira com a formação de um corpo consciente, que pudesse integrar-se socialmente em uma cidade

moderna e diversa que viria a ser Brasília. Como a cidade era um celeiro de imigrantes oriundos de diversas regiões, as comemorações almejavam a formação de elos de identificação cultural entre os candangos. As crianças vivenciaram danças que ressaltaram as raízes brasileiras, mas, também, danças oriundas de culturas diversas. Enfim, a partir desta pesquisa histórica, nos aproximamos de uma compreensão de como a dança foi desenvolvida na Escola-Parque 307/308 Sul e seu potencial na formação da educação do corpo das crianças que vivenciaram a escola no período pioneiro.

## REFERÊNCIAS

AUTOR, 2016.

AUTOR, 2020a.

AUTOR, 2020b.

AUTOR. 2011.

AUTOR. 2011.

BAIA, A. C.; BONIFACIO, I. M.; MORENO, A. Tratado prático de gymnastica sueca de L. G. Kumlien: itinerários de um manual no Brasil (1895-1933). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 19, p. e078, set./2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e078.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BAQUI, M. Conversas candangas: Bailarina Norma Lilia Biavati relembra trajetória. **Correio Braziliense: diversão e arte**, 19 maio 2020, 10:35. Disponível em: [https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/05/19/interna\\_diversao\\_arte.856291/conversas-candangas-bailarina-norma-lillia-biavati-relembra-trajetori.s.html](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/05/19/interna_diversao_arte.856291/conversas-candangas-bailarina-norma-lillia-biavati-relembra-trajetori.s.html). Acesso em: 29 jul. 2020.

BARCELLOS, V. Q. **Unidade de vizinhança**: origem, desenvolvimento e introdução no Brasil. 1995. Trabalho de Conclusão de Disciplina (Urbanismo Modernista) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6377.

CEBALLOS, V. G. **“E a história se fez cidade...”**: a construção histórica e historiográfica de Brasília. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COSTA, L. Relatório do plano-piloto de Brasília. **Módulo – Revista de Arquitetura e Artes Plásticas**, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 8, julho, 1957.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº1, de 4 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o sistema de ensino do Distrito Federal, com base na Lei nº5692 de 11/08/1971. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 91**, seção 1, 2 e 3, Brasília, DF, 19 jun. 1974.

ESCOLA-PARQUE 307/308 SUL. 1960-1972. 1 álbum (226 fotografias), p&b, color.

FALCON, F. J. C. **História cultural**: uma visão sobre a sociedade e a cultura. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FERNANDES, E.; CAMARGO, P. E. B. A organização do trabalho didático na proposta da escola parque de Anísio Teixeira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 55–76, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649859>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FERREIRA, M. M.; GOROVITZ, M. **A invenção da superquadra**. 2. ed. Brasília: IPHAN, 2020.

FREITAS, S. M. Prefácio. *In*: THOMPSON, P. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, T. C. **A criança e a escola**: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2015.

FREITAS, T. C.; WIGGERS, I. D. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-21, jan./dez. 2020.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 155-171, maio/ ago. 2007.

GIFFONI, M. A. C. **Danças da Ásia, África e Oceania**. São Paulo: Nobel, Conselho Estadual de Cultura, 1974.

GIFFONI, M. A. C. **Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

GIFFONI, M. A. C. **Danças tradicionais das Américas**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHA). Superintendência do Iphan no Distrito Federal. **Superquadra de Brasília**: preservando um lugar de viver. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2015.

LE GOFF, J. **A história nova**. Tradução Eduardo Brandão. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LISSOVSKY, M. Sob o signo do “clic”: fotografia e história em Walter Benjamin. *In*: FELDMAN-BLANCO, B.; LEITE, M. L. M. (org.). **Desafios da Imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

MAZZO, J. Z.; ROLIM, L. H. Os clubes esportivos e sua participação na semana da pátria em porto alegre: desfiles e competições cívico educativas (1930/1940). **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 67-83, jul./dez. 2007.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. Tradução de Noberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.

PORTUGAL, M. C. et al. Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, maio/ago. 2015.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez, 1990. v. 38.

RIZZI, A. **Dança na escola parque para crianças de 4ª série do ensino fundamental**. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ROCHA, D. D. R.; REZER, R. Estética, formação inicial e dança: um olhar para a formação de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4., p. 865-876, out./dez. 2015.

ROCHA, L. M. G. **Uma história da dança em escolas de Brasília**: Memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016

ROCHA, L. M. G.; WIGGERS, I. D; FREITAS, T. C. A educação do corpo e a dança no sistema de ensino de Brasília: uma interpretação histórica sobre a intencionalidade de Anísio Teixeira. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 45-51, maio. 2020.

RÜSEN, J. Narrativa Histórica: fundamentos, tipo e razão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jorn Rüsen e o ensino da história**. Curitiba: UFPR, 2010. p. 93-108.

SOARES, A. *et al.* **A improvisação e dança**. Florianópolis: UFSC (Imprensa Universitária), 1998.

SOUZA, L. A. V. *et al.* **A Escola-Parque em Brasília**. Brasília: SEC/FEDF, [1975?]. Disponível em:

<http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/867/docimage/original-2fa7f7c870af3739e1d2cabd017d3511.pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos**

**Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, 1961.

TREVISAN, P. R. T. C. **Criatividade motora na dança esportiva e na ginástica rítmica: percepção subjetiva de técnicos e árbitros**. 2016. 195 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148657/trevisan\\_prtc\\_dr\\_rcla\\_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148657/trevisan_prtc_dr_rcla_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y) Acesso em: 2 out. 2021.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de. **Arte-educação e experiências artísticas nas Escolas-Parque de Brasília: concepções e transformações no tempo**. 2022. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

**APÊNDICE B – TRABALHOS ENCONTRADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES, EM ORDEM DE BUSCA, COM OS LINKS DA PLATAFORMA SUCUPIRA PARA ACESSO DOS TRABALHOS NA ÍNTEGRA**

**Pesquisa inicial (2015 – 2018) realizada em novembro de 2019. Atualização (2019 – 2020) realizada em abril de 2021.**

1. ARAÚJO, Eliana Vieira de Amorim. **Dança e educação inclusiva:** contribuições da dança como conteúdo da educação física na perspectiva da inclusão na escola. Orientador: Lívia Tenorio Brasileiro. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Recife, PE, 2018. [Data de defesa: 18/09/2018. Biblioteca Depositária: BESEF/UPE; BU/UFPB. Palavras-chave: Inclusão. Educação Física Escolar. Dança].

Plataforma sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6492237](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6492237)

2. SANTOS, Erica Cristian Reis dos. **Dança na escola de educação infantil da UFRJ:** proposta pedagógica e práticas docentes. Orientador: Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Infantil) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018. [Data de defesa: 20/12/2018. Biblioteca Depositária: Rede Sirius. Palavras-chave: Prática Pedagógica. Criança. Dança. Educação Infantil].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7148773](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7148773)

3. SILVA, Mariana Teixeira da. **Construção da trajetória docente:** um estudo com professores de dança em escolas da cidade de Pelotas/RS. Orientador: Mariângela da Rosa Afonso. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. [Data de defesa: 27/07/2018. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial da Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPel. Palavras-chave: Dança. Trajetória. Docência. Escola. Formação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7076704](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7076704)

4. GREGORY, Kássia Auxiliadora Filiagi. **Corpos capturados e disciplinados na dança escolar:** pensando o currículo como encontro para a potência de agir. 2018. Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2018. [Data de defesa: 01/02/2018. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de Cáceres. Palavras-chave: Corpo. Criança. Escola. Currículo. Dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7372969](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7372969)

5. SOUSA, Sílvia Azevedo. **Ensino de dança na escola: um estudo de atualização de referenciais sobre a compreensão de corpo na formação de professores em João Pessoa/PB.** Orientador: Lenira Peral Rengel. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015. [Data de defesa: 31/07/2015. Biblioteca Depositária: Reitor Macedo Costa. Palavras-chave: Dança na educação física. Corpo. Dualismos. Referenciais].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2550189](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2550189)

6. CUNHA, Vivian Cafaro. **Currículo mínimo: clausura ou legitimação do ensino da dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.** Orientador: Maria Enamar Ramos Neherer Bento. 2016 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016. [Data de defesa: 15/03/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Letras e Artes – UNIRIO. Palavras-chave: Ensino de dança. Dança na escola. Currículo mínimo. SEEDUC-RJ].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4906404](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4906404)

7. FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil.** Orientador: Gilberto Icle. 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. [Data de defesa: 24/07/2017. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Palavras-Chave: Dança. Educação. Escola. Educação básica. Estudos labanianos. Educação somática. Toque].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5040005](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5040005)

8. FERNANDES, Iane Licurgo Gurgel. **A improvisação e a composição em dança na escola: trajetos em construção.** Orientador: Larissa Kelly de Oliveira Marques. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018. [Data de defesa: 25/04/2018. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Departamento de Artes – DEART. Palavras-chave: Escola. Ensino de dança. Composição coreográfica. Improvisação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6338227](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6338227)

9. ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na educação física da escola do campo no Mata Cavalu.** Orientador: Marcos Garcia Neira. 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. [Data de defesa: 03/06/2015. Biblioteca Depositária: FEUSP. Palavras-chave: Currículo. Educação do campo, Educação física].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2393713](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2393713)

10. BATALHA, Cecília Silvano. **Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores**. Orientador: Giseli Barreto da Cruz. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016. [Data de defesa: 19/04/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. Palavras-chave: Ensino de Dança na escola. Didática. Currículo. Formação de professores].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3592446](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3592446)

11. SOUZA, Andrea Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino de dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**. Orientador: Rosa Maria Hessel Silveira. 2015. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. [Data de defesa: 21/08/2015. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Palavras-Chave: Dança. Estudos culturais. Identidades. Narrativas. Ensino da dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2751027](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2751027)

12. GONCALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar: por um conhecimento com ações emancipatórias**. Orientador: Lenira Peral Rengel. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2017. [Data de defesa: 20/03/2017. Biblioteca Depositária: Universidade Federal da Bahia. Palavras-chave: Dança na escola. Educação emancipatória. Autonomia. Interação. Corpo].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6284724](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6284724)

13. ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. **Uma história da dança em escolas de Brasília: memórias da Escola-Parque do período de 1960 a 1974**. Orientador: Ingrid Dittrich Wiggers. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. [Data de defesa: 13/04/2015. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB. Palavras-chave: Dança. Escola-Parque. Brasília. Anísio Teixeira].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4178978](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4178978)

14. SILVEIRA, Silvia Camara Soter da. **Saberes docentes para o ensino de dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em dança e educação física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016. [Data de defesa: 02/12/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino de dança na escola. Formação inicial].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3868309](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3868309)

15. FARIAS, Alison Nascimento. **Livro didático e as TIC: limites e possibilidades para as aulas de educação física no município de Caucaia/CE**. Orientador: Fernanda Moreto

Impolcetto. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2018. [Data de defesa: 17/01/2018 Biblioteca Depositária: IB/RC. Palavras-chave: Educação física escolar. Livro didático. TIC. Dança. Atletismo].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6510963](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6510963)

16. FIALHO, Aline Dutra. **Ensino-aprendizagem de dança na escola:** construindo significados e espaços. Orientador: Ana Cristina Carvalho Pereira. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes). Universidade Federal de Minas Gerais, Florianópolis, SC, 2016. [Data de defesa: 23/08/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMG e Biblioteca da Belas Artes/UFMG. Palavras-chave: Apresentações de dança. Escola. Processo de criação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3856571](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3856571)

17. RIBEIRO, Bruna D Carlo Rodrigues de Oliveira. **O ensino dança em um projeto social do programa escola aberta de Belo Horizonte:** questões para a construção do conhecimento e currículos pelo viés da Educação Somática. Orientador: Vania de Fátima Noronha Alves. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018. [Data de defesa: 16/03/2018. Biblioteca Depositária: PUC Minas. Palavras-chave: Educação somática. Dança. Paulo Freire. Currículo. Círculo de cultura. Programa Escola Aberta].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6312553](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312553)

18. LOUREIRO, Maristela Sanchez. **A dança no currículo de educação física:** pressupostos e análise dos PPP de cinco escolas de Campo Grande – MS. Orientador: Gabriela Di Donato Salvador Santinho. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, MS, 2018. [Data de defesa: 08/06/2018. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Estadual de MS – UEMS, Unidade Campo Grande. Palavras-chave: Dança educação. Educação física. Legislação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6586546](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6586546)

19. MENOTI, Joyce Cristina Claro. **Os jovens e a dança nas aulas de educação física:** um desvelar das culturas juvenis. Orientador: Márcia Regina Canhoto de Lima. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, SP, 2017. [Data de defesa: 23/03/2017. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). Palavras-chave: Dança. Educação física. Ensino médio].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5022747](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5022747)

20. SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **Mais tempo para quê?:** a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. Orientador: Clesio Acilino Antônio. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2016. [Data de defesa: 04/03/2016. Biblioteca Depositária: UNIOESTE – Francisco Beltrão. Palavras-chave: Educação em tempo integral. Educação integral. Programa Mais Educação. Currículo].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4749070](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4749070)

21. FRANCO, Liliane Isabel Aparecida. **Um caminho para dança na educação física escolar:** dinâmicas pautadas nos pilares básicos da Educação/UNESCO. Orientador: Michele Viviene Carbonatto. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. [Data de defesa: 20/02/2015. Biblioteca Depositária: Biblioteca Frei Eugênio – UFTM. Palavras-chave: Dança. Escola. Pilares básicos da UNESCO. Elementos da dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2404884](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2404884)

22. SENE, Marta Regina. **Aulas de arte:** reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva. Orientador: Leandro Osni Zaniolo. Orientador: Stephan Arnulf Baumgartel. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2016. [Data de defesa: 27/07/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Palavras-Chave: Currículo. Arte. Criatividade. Escola inclusiva. Docência].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3926306](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3926306)

23. GRECA, Juliana Maria. **O ensino da dança em “jogo”:** por uma metodologia contemporânea. Orientador: Stephan Arnulf Baumgartel. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. [Data de defesa: 14/07/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária UDESC. Palavras-chave: Ensino de dança. Dança contemporânea. Jogo. Metodologia. Educação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3763620](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763620)

24. JUSTINO, Walderlane Cardoso. **Corpo, escola, cognição:** experiências em oficinas de dança com alunos do ensino fundamental. Orientador: Guilherme Barbosa Schulze. 2018. ?? f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), Florianópolis, 2018. [Data de defesa: 20/06/2018. Biblioteca Depositária: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa). Palavras-chave: Dança. Corpo. Escola. Cognição. Percepção].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7109439](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7109439)

25. SILVA, Lúcia Maria da. **Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da educação básica:** contribuições de uma experiência. Orientador: Newton Freire Murce Filho. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016. [Data de defesa: 14/03/2016. Biblioteca Depositária: Sistemas de Bibliotecas da UFG. Palavras-chave: Dança. Escola. Educação. Cognição. Afetividade].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4920779](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4920779)

26. ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. **Dança narrativa:** experiências de processos criativos na educação básica. Orientador: Arnaldo Leite de Alvarenga. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal de Minas Gerais (Minas Gerais), Florianópolis, SC, 2016. [Data de defesa: 26/08/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Belas Artes e Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais. Palavras-chave: Dança narrativa. Experiência. Experiência e narrativa. Corpomídia. Educação básica].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3846484](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3846484)

27. SILVA, Edna Christine. **Dança na educação básica:** uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. Orientador: Christine Greiner. 2018. ?? f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. [Data de defesa: 29/06/2018. Biblioteca Depositária: PUC/SP. Palavras-chave: Dança na educação. Educação básica. Corpomídia].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6347789](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6347789)

28. PAULA, Juliana Araújo de E. **Isso dá pra aprender:** a dança na Educação Integral. Orientador: Lúcia Helena Alvarez Leite. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017. [Data de defesa: 17/03/2017. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG. Palavras-chave: Dança. Aprendizagem. Educação integral].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5134453](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5134453)

29. AMARAL, Mirela Campos do. **Utilização de um software de animação no ensino de dança no ensino fundamental.** Orientador: Dirceu Silva. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. [Data de defesa: 26/04/2017. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Palavras-chave: Tecnologia educacional. Ensino de dança. Ensino fundamental. Software na dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5032109](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5032109)

30. SABOIA, Samanda Nobre do Carmo. **O ensino da dança nas escolas estaduais do ensino fundamental I da Cidade de Macapá – AP.** Orientador: Graciele Massoli Rodrigues. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2017. [Data de defesa: 27/03/2017 Biblioteca Depositária: Prof.<sup>a</sup> Alzira Altenfelder Silva Mesquita. Palavras-chave: Dança. Conteúdo. Estratégia. Educação física escolar].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5028890](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5028890)

31. DINIZ, Irla Karla dos Santos. **A dança no ensino médio:** material didático apoiado pelas TIC. Orientador: Suraya Cristina Darido da Cunha. 2017. 360 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2017. [Data de defesa: 06/02/2017. Biblioteca Depositária: IB/RC. Palavras-chave: Educação Física escolar. Dança. Ensino médio. Material didático].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5231562](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5231562)

32. FARIA, Lana Costa. **Imagem em cena e corpo que dança:** poéticas pedagógicas. Orientador: Jorge das Graças Veloso. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade de Brasília, Florianópolis, SC, 2016. [Data de defesa: 05/07/2016. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB. Palavras-chave: Processo criativo. Imagem. Escuta. Corpo em cena. Prática educativa].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4598653](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4598653)

33. ASSIS, Nayara Silveira Bernardes de. **A dança na escola:** um mapeamento das produções discentes dos programas de pós-graduação no Brasil de 2012 a 2016. Orientador: Cristina Carta Cardoso de Medeiros. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2018. [Data de defesa: 20/03/2018. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Palavras-chave: Dança. Escola. Produções discentes. Pós-graduação. Estado da arte].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6329054](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6329054)

34. STEIL, Isleide. **Aulas de dança:** mediação cultural, formação estética e artística. Orientador: Adair de Aguiar Neitzel. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2016. [Data de defesa: 06/12/2016. Biblioteca Depositária: Univali. Palavras-chave: Mediação cultural. Dança. Escola. Educação estética].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4584346](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4584346)

35. OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva. **Dança na escola:** uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos. Orientador: Suelene Regina Donola Mendonça. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –

Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2017. [Data de defesa: 10/03/2017. Biblioteca Depositária: UNITAU. Palavras-chave: Dança. Surdo. Desenvolvimento. Inclusão. Diversidade].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6100512](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6100512)

36. OLIVEIRA, Maurício Jesus. **Corporeidade pela dança:** o caso do Colégio Estadual Thales de Azevedo Salvador. Orientador: Adalberto Silva Santos. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2016. [Data de defesa: 08/08/2016 Biblioteca Depositária: biblioteca central. Palavras-chave: Ensino de dança. Corpo. Corporeidade. Educação contemporânea].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4287986](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4287986)

37. GARCEZ, Artur Martins. **Grupo de dança do Colégio Marista de Natal:** um percurso formativo em danças populares. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Florianópolis, SC, 2016. [Data de defesa: 20/06/2016. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Palavras-chave: Dança. Educação. Grupo de dança. Processos criativos].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3802837](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3802837)

38. BAETTA, Raphael Rivoiro. **Dança na educação física escolar:** uma percepção de alunos e alunas. Orientador: Célia Regina Vieira de Souza Leite. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2017. [Data de defesa: 31/08/2017. Biblioteca Depositária: Josephina de Souza Lacerda. Palavras-chave: Educação Física escolar. Dança. Gênero].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5410844](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5410844)

39. GOMES, Taína Moreira. **A educação pela dança no ensino básico de Goiás.** Orientador: Bruno Pucci. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2015. [Data de defesa: 04/03/2015. Biblioteca Depositária: Biblioteca "Campus" Taquaral. Palavras-chave: Educação pela dança. Experiência formativa em dança. Possibilidade formativa da obra de arte].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2815419](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2815419)

40. GUANAIS, Saryta Garrossino. **Aula de mim:** a linguagem corporal na educação infantil e o protagonismo da criança no ensino de Dança. Orientador: Ana Cristina Carvalho Pereira. 2017. ?? f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017. [Data de defesa: 31/01/2017. Biblioteca Depositária:

Universidade Federal de Minas Gerais. Palavras-chave: Criança. Ensino de dança. Linguagem corporal. Educação infantil].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5784030](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5784030)

41. CRUZ, Elaine Izabel da Silva. **O papel do ensino da dança na educação básica: estereótipos coreográficos no ciberespaço**. Orientador: Fernanda Pereira da Cunha. 2015. 392 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015. [Data de defesa: 24/11/2015. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central/UFG. Palavras-chave: Cultura. Dança infantil. Coreográficos. Arte-dança. Cyber espaço].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3587547](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3587547)

42. BORGES, Rodrigo Moraes. **Atividades físicas e dança na educação integral de jornada ampliada: práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento integral do educando**. Orientador: Adriana Salete Loss. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017. [Data de defesa: 27/11/2017. Biblioteca Depositária: Universidade Federal da Fronteira Sul. Palavras-chave: Educação integral. Desenvolvimento integral. Atividade física. Dança. Formação continuada].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5179788](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5179788)

43. SCHILDBERG, Lerrine Marie Tabata Carvalho. **A cultura popular fazendo escola: a inserção e valorização da dança popular no contexto educativo por intermédio de um Mestre da cultura**. Orientador: Rachel Duarte Abdala. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2018. [Data de defesa: 12/04/2018 Biblioteca Depositária: UNITAU. Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Danças populares brasileiras. Educação física. Vale do Paraíba Paulista. Educação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6999672](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6999672)

Pesquisa realizada em abril de 2021

44. TEMPORIM, Patrícia Gama. **É escola ou espetáculo? um grupo de dança que faz da sociabilidade o seu currículo escolar**. Orientador: Nível Maria da Silva Andrade. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019. [Data de defesa: 29/03/2019. Biblioteca Depositária: BCG. Palavras-chave: Currículos em redes. Sociabilidade. Conversa].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7662001](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7662001)

45. ARAÚJO, Ana Carolina de. **Videodança na escola: processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I.** Orientador: Ana Maria Rodriguez Costas. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. [Data de defesa: 26/02/2019. Biblioteca Depositária: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. Palavras-Chave: Ensino de dança. Ensino fundamental. Processos criativos. Videodança. Saberes sensíveis].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7615583](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7615583)

46. BLOTTA, Ana Paula Mello. **O ensino de dança: uma trajetória de re-existência na escola pública.** Orientador: Rusvenia Luiza Batista Rodrigues da Silva. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2019. [Data de defesa: 01/10/2019. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Goiás. Palavras-Chave: Dança na escola. Educação física escolar. Ensino fundamental].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8108000](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8108000)

47. RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier. **Memórias com a dança na escola: corpos, identidades e educação intelectual na escola.** Orientador: Beleni Salette Grando. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2019. [Data de defesa: 08/03/2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central da UFMT. Palavras-Chave: Autoetnografia. Dança. Prática Pedagógica. Educação intercultural].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7669481](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669481)

48. GALÚCIO, Mateus dos Santos. **Currículo, corpo e performatividade de gênero na cena cultural do balé folclórico da Amazônia – BFAM.** Orientador: José Valdinei Albuquerque Miranda. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019. [Data de defesa: 27/05/2019. Biblioteca Depositária: Sistemas de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará. Palavras-Chave: Educação. Currículo. Diferença. Corpo. Dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8048799](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8048799)

49. MORALES, Cintia Engelkes. **Grupo de dança do Colégio Municipal Pelotense... por trás das cortinas... um apanhado histórico.** Orientador: Mariangela da Rosa Afonso. 2019. ?? f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019. [Data de defesa: 27/08/2019. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Pelotas. Palavras-Chave: Dança. Escola. Educação Física. História].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8121920](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8121920)

50. REIS, Eliana Aparecida de Jesus. **Currículos enredados por forças, afetos e afecções:** o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar?. Orientador: Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2019. [Data de defesa: 04/09/2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Educação e Biblioteca Central da Ufes. Palavras-Chave: Currículo. Formação de professores. Corpo-pensamento. Macro e micropolíticas. Máquina de guerra].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7983422](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7983422)

51. LIZA, Adriana Vilchez Magrini. **Traços, trajetos e processos da dança criativa.** Orientador: Glaucia Eneida Davino. 2019 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbeteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2019. [Data de defesa: 22/08/2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – George Alexander. Palavras-Chave: Dança criativa. Rudolf Laban. Educação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7935755](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7935755)

52. FERREIRA, Petrônio Alves. **Coreografias juvenis:** gêneros e sexualidades na cena escolar. Orientador: Joelcio Fernandes Pinto. 2019. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019. [Data de defesa: 25/02/2019 Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFMG. Palavras-Chave: Gênero. Sexualidade. Juventude. Dança. Educação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7977011](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7977011)

53. KROPENISCKI, Fernanda Battagli. **Brincando e dançando e sentindo a canção:** entrelaçamentos entre dançar, brincar e se movimentar. Orientador: Elenor Kunz. 2019. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. [Data de defesa: 18/10/2019. Biblioteca Depositária: Central – UFSM. Palavras-Chave: Brincar e se-movimentar. Dança. Brincantes. Educação física escolar].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8204066](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8204066)

54. ALTOE, Janaina Lubiana. **A dança nas aulas de educação física:** legitimidade e democratização ‘via’ prática pedagógica. Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida. 2020. ?? f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Presidente Prudente, ES, 2020. [Data de defesa: 28/07/2020 Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Espírito Santo. Palavras-Chave: Educação física no ensino médio. Ensino da dança. Prática pedagógica].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9498436](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9498436)

55. SAMPAIO, Carla Char Melo. **O que pode um currículo dançante:** experimentações de um currículo com dança. Orientador: Marlucy Alves paraíso. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020. [Data de defesa: 04/12/2020 Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG. Palavras-Chave: Dança. Corpo. Currículo. Aprender. Diferença].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9822866](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9822866)

56. SANTOS, Ariana Aparecida Nascimento dos. **A atividade de ensino da dança nas aulas de educação física em uma perspectiva histórico-cultural.** Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2020. [Data de defesa: 23/03/2020. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Palavras-Chave: Organização do ensino da dança. Imaginação. Criatividade. Funções psicológicas superiores].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9378649](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9378649)

57. BUENO, Rafael Gouveia. **Improvisação em dança na educação básica:** uma experiência pedagógica com estudantes do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Orientador: Daniel Santos Costa. 2020. 46 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal de Uberlândia, Florianópolis, SC, 2020. [Data de defesa: 25/09/2020. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia. Palavras-Chave: Dança. Educação básica. Experiência pedagógica. Improvisação em dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10509541](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10509541)

58. CALIXTO, Leonardo Arruda. **As diferenças (des)encontradas na sala de aula:** as artes cênicas emancipando o eu, o/a outro/a e o nós. Orientador: Lucilene Soares da Costa. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MT, 2020. [Data de defesa: 01/09/2020. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Palavras-Chave: Diferença sexual. Dança. Teatro. Sala de aula. Educação básica].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9687068](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9687068)

59. SILVA, Amanda Faria Correa da. **Ensino da dança sob a perspectiva multicultural de currículo em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II:** uma experiência possível e necessária. Orientador: Ana Carrilho Romero Grunennvaldt. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal de Mato Grosso, Presidente Prudente, MT, 2020. [Data de defesa: 23/04/2020. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso. Palavras-Chave: Ensino da dança. Multicultural. Currículo cultural da educação física. Pesquisa-ação].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9503386](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9503386)

60. PINTO, Érica da Silva. **Corpo e diversidade:** possibilidades através da dança na Educação Física escolar São Luís. Orientador: Raimundo Nonato Assunção Viana. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2020. [Data de defesa: 20/10/2020. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Maranhão. Palavras-Chave: Corpo. Diversidade. Escola. Dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10544962](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10544962)

61. GABARDO JÚNIOR, Jair Mario. **Educação performativa no ensino de dança:** possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar. Orientador: Michelle Bocchi Gonçalves. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020. [Data de defesa: 04/03/2020. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR. Palavras-Chave: Corpo. Educação performativa. Dança. Performar estudante].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8950744](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8950744)

62. OLIVEIRA, Livia Camille Maciel de. **A dança-jogo como possibilidade no ensino da dança.** Orientador: Teodora de Araújo Alves. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020. [Data de defesa: 18/12/2020. Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Palavras-Chave. Arte. Ensino. Dança. Jogo].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9726571](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9726571)

63. MELO, Andreia Silva de. **O jogo pode se transformar em dança:** uma intervenção pedagógica na escola pública. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Florianópolis, SC, 2020. [Data de defesa: 30/07/2020. Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufrn.br/>. Palavras-Chave: Escola. Educação inclusiva. Ensino da dança. Surdez].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9647241](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9647241)

64. SILVA, Adria Paulino da. **Danças urbanas:** estratégias de governo de corpos juvenis no currículo escolar. Orientador: Alfredo José da Veiga Neto. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020. [Data de defesa: 20/01/2020. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS. Palavras-Chave: Governamentalidade. Biopolítica. Danças urbanas. Currículo escolar].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10287546](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10287546)

65. SILVA, Thais de Brito. **Dança e decolonialidade no palco da escola: experiência pedagógica no ensino fundamental II**. Orientador: Raimundo Nonato Assunção Viana. 2020. ?? f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal do Maranhão, Florianópolis, SC, 2020. [Data de defesa: 16/10/2020 Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Maranhão. Palavras-Chave: Danças. Escola. Ensino fundamental II. Decolonialidade].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10755267](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10755267)

66. DANTAS, Viviane dos Santos. **A dança na escola: uma proposta para a disciplina de componente eletivo no novo ensino médio**. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Florianópolis, SC, 2020. [Data de defesa: 31/07/2020. Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufrn.br/>. Palavras-Chave: Escola. Dança. Ensino médio. Técnica Klaus Vianna].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9647655](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9647655)

67. QUEIROZ, Juliane Gonçalves. **Dança como elemento de formação estética de docentes**. Orientador: Ana Cristina de Moraes. 2020. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2020. [Data de defesa: 20/02/2020. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Antonio Martins Filho. Palavras-Chave: Corpo. Dança. Educação Estética. Ensino. Escola. Experiência Estética. Formação docente].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9346320](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9346320)

68. SANTOS, Natali Allas dos. **(Im)possibilidades do ensino de arte (teatro e dança) na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS: narrativas de professores**. Orientador: Gabriela di Donato Salvador Santinho. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020. [Data de defesa: 16/04/2020 Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Palavras-Chave: Ensino de Arte. Teatro. Dança. Trabalho docente. Formação continuada].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9242216](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9242216)

69. CHAGAS, Ivanise dos Reis. **Formação continuada em dança na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Orientador: Jonas de Lima Sales. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Profartes) – Universidade de Brasília, Florianópolis, SC, 2020. [Data de defesa: 28/07/2020. Biblioteca Depositária: BCE. Palavras-Chave: Educação. Formação Continuada. Dança].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10505711](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10505711)

70. REIS, Érica Viviane Bianna dos. **Um campus em movimento:** A autoestima de adolescentes inseridos em um Projeto-Piloto de Dança. Orientador: Márcia Martins de Oliveira. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, 2020. [Data de defesa: 01/10/2020 Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Prof. Silvia Becher. Palavras-Chave: Ensino de Dança. Autoestima. Educação Somática. Corporeidade].

Plataforma Sucupira:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9616837](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9616837)

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação Física – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF  
 Linha de Pesquisa: Educação Física Escolar

Pesquisa: A dança nas escolas-parque de Brasília/DF: A educação do corpo e as adaptações dos modelos curriculares

Doutoranda: Laryssa Mota Guimarães Rocha

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ingrid Dittrich Wiggers

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado(a) a participar do estudo “**A dança nas escolas-parque: como anda essa história?** Currículos e práticas pedagógicas de dança na educação pública de Brasília/DF”. Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá em participar de uma entrevista filmada sobre as práticas pedagógicas em dança nas escolas-parque.

Eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade dos pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a guarda do entrevistado.

Fui informado(a) de que posso não aceitar participar da pesquisa e/ou desistir de participar a qualquer momento.

Li o termo de consentimento e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida.

Brasília/DF, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

---

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

### *Roteiro para professores*

#### Questionário para os professores que desenvolvem projetos de dança nas escolas:

- 1) Nome completo
- 2) Área de atuação / Tempo de atuação
- 3) Escola de atuação / período que leciona na escola-parque.
- 4) Trabalha exclusivamente na escola ou trabalha com dança em algum outro espaço?
- 5) Quantas aulas por semana são ofertadas aos alunos que participam do projeto de dança na escola-parque?
- 6) Além das aulas regulares de dança, quais atividades, espetáculos, apresentações ocorrem ao longo do ano?
- 7) As apresentações também ocorrem em espaços externos à escola? Onde?
- 8) Existe apoio prático (financeiro, mão-de-obra, fornecedores de materiais coreográficos etc.) para que as atividades extracurriculares de dança aconteçam? Quem costuma ser apoiador?

#### Entrevista semiestruturada a ser realizada com os professores:

- a) Como foi seu processo até tornar-se professor(a) de dança em escolas públicas de Brasília? (Para entender desde a formação – independente da área de atuação – até a realização do trabalho com a dança na escola-parque);
- b) Enquanto professor de escola pública, percebeu se houve abertura para o desenvolvimento do trabalho com a dança na escola? Considerando currículo, o PPP da escola, espaço físico e incentivo da gestão escolar.
- c) O que pensa sobre a forma que a dança está disposta em nossos currículos e sobre como tem se efetivado a oferta de dança nas escolas?
- d) Sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas-parques, verificamos que existem diferenças desde o modo de oferta, qual sua opinião sobre isso?
- e) Qual a sua concepção sobre o desenvolvimento da dança nas escolas-parque?
- f) Como você avalia as condições de espaço e de recursos para o desenvolvimento do seu projeto de dança na escola-parque?
- g) Qual a metodologia em geral é empregada por você nas aulas de dança? Por que você prefere usar essa abordagem metodológica?
- h) Quais os estilos de dança você trabalha nas aulas? Quais deles tem boa receptividade dos alunos e quais os alunos apresentam alguma resistência? Como isso é tratado nas aulas de dança?

- i) Você tem alunos homens nas aulas de dança? Como você avalia as relações de gênero em seu projeto de dança?
- j) Como se caracteriza a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das aulas e atividades do projeto de dança?
- k) Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrenta como professor de dança em sua escola? Como você tem enfrentado essas dificuldades?
- l) Quais as principais contribuições que seu projeto de dança pode oferecer na educação das crianças, adolescentes e jovens que participam das atividades?

*Roteiro para gestores*

Questionário para gestores que acompanharam projetos de dança nas escolas:

- 1) Nome completo
- 2) Área de atuação / Tempo de atuação
- 3) Escola de atuação / período que trabalha na escola-parque.
- 4) Trabalha exclusivamente na escola ou trabalha em algum outro espaço?
- 5) Há quanto tempo você acompanha o projeto de dança na escola?

Entrevista semiestruturada a ser realizada com gestor:

- a) Qual a sua visão sobre as aulas de dança na escola?
- b) Durante sua gestão, como tem observado a aceitação da equipe pedagógica em relação ao desenvolvimento das aulas de dança?
- c) Como você interpreta que a dança possa estar contribuindo com os alunos?
- d) Qual a maior dificuldade que você identifica que os professores enfrentam em relação as aulas de dança?
- e) Qual sua concepção sobre a dança no projeto educacional das escolas-parque?
- f) Como você percebe que tem sido o desenvolvimento da dança nas escolas em geral?

## APÊNDICE E - 1ª MOSTRA DE DANÇA ENTRE AS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA/DF

A partir dos percursos entre as escolas-parque e de diálogos com professores de dança que realizam trabalhos nessas escolas, surgiu a ideia de realizarmos um intercâmbio dançante entre as Escolas-Parque de Brasília/DF. Essa ideia foi se materializando e decidimos organizar a 1ª MOSTRA DE DANÇA ENTRE AS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA/DF: TRIBUTOS AOS IDEÁRIOS DE ANÍSIO TEIXEIRA. Nomeamos desta forma pois a ideia é que o título 'Mostra de Dança entre as Escolas-parque de Brasília/DF' é algo que possa se perpetuar, e a segunda parte: 'Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira' funcionaria como um tema norteador, em que a cada ano poderá haver novas temáticas.

Este projeto é uma forma de consolidar a dança nas escolas-parque junto aos próprios professores que demonstraram desejo conhecer um pouco mais da realidade da dança das outras escolas-parque e também conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento do trabalho de seus colegas. Muitas lutas e anseios são semelhantes entre os professores que têm atuado com dança, mas as conquistas também, quando podem ver de perto a alegria das crianças sentindo-se realizadas em apresentar coreografias criadas e ensaiadas com tanto empenho.

Assim, para promoção do evento, nos comunicamos tanto com a gestão quanto com os professores das 8 escolas-parque para verificar a viabilidade da participação de cada um. Durante a pesquisa já havíamos aferido que a dança ainda não é um projeto consolidado em todas as escolas-parque, então este foi o nosso primeiro desafio.

A comunicação com os gestores sobre o projeto da Mostra de Dança entre as EP 's, foi realizada anterior ao convite aos professores, inclusive para que eles nos comunicassem quais eram os professores que estavam realizando um trabalho nesse sentido. Então tivemos professores que aceitaram participar, mas que ocupavam a cadeira de professor de teatro ou educação física, mas em meio às suas aulas criavam oportunidades para desenvolverem um trabalho com dança na escola. Iniciamos a realizar os convites com 7 meses de antecedência, em abril de 2023, pois o evento estava previsto para novembro do mesmo ano. Em dado momento ainda não obtivemos a adesão de todas as escolas, justamente pela organização instável do trabalho de dança que era realizado ou não entre as escolas-parque.

Por fim, as escolas-parque: EP 308 Sul, EP 314 Sul, EP 210 Sul, EP 210 Norte, EPNE do Núcleo Bandeirante, EPN de Brazlândia e EPAT de Ceilândia, aceitaram participar. Apenas a EP da 304 Norte não conseguiu participar diretamente do evento, devido a outras demandas internas que os professores que também realizam um trabalho de dança, não

conseguiram conciliar. Mas a direção da escola se apresentou muito solícita em colaborar no que podiam.

A proposta sobre o período do evento surge a partir da data de comemoração dos 63 anos da Escola Parque 307/308 Sul, culminando com a intencionalidade pedagógica alinhada aos propósitos desta pesquisa de doutorado que visiona fortalecer a dança nas escolas-parque de Brasília/DF. Doravante, o evento foi realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2023 e reuniu 06 Escolas Parques de Brasília/DF de maneira presencial, 1 participou por meio de vídeo (EPAT) e 1 apenas colaborou com os dados para a pesquisa (EP 304 Norte).

As apresentações das crianças ilustraram a diversidade da cultura popular brasileira, a partir de coreografias de Frevo, Carimbó, Torro, Bossa Nova, Rap, Ballet, Samba, Bumba meu Boi, dentre outras que intensificaram a valorização dessa cultura e ao mesmo tempo oferecendo um subsídio pedagógico para pensar a dança no cotidiano e a formação humana destes atores sociais.

Os corpos das crianças vestiam roupas características das temáticas e para além dos tecidos, os corpos “falavam” e se entregavam para o espetáculo. Estes corpos, vestidos de culturas tão ricas e representativas, permearam por espaços que muito provavelmente apenas essa imersão na dança os permitiria. Atravessaram no tempo, na história e em culturas diversas, nas quais durante alguns momentos, ressignificaram suas pequeninas trajetórias.

Esses movimentos que os corpos são capazes de experienciar mesmo sem viver diretamente em seus cotidianos, mas que a partir da dança e de todo repertório de construção coreográfica as crianças são preparadas para acessar, torna-se possível por conta das "técnicas do corpo". Segundo Mauss (2003), as "técnicas do corpo" são as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. Mauss fala sobre técnicas específicas de sociedades determinadas em que existe uma forma tradicional de transpassar tais conhecimentos. Às vezes tais movimentos serão desconfortantes, exatamente por não fazerem parte de determinada cultura, pois toda técnica propriamente dita tem suas formas, mas são formas que podem ser aprendidas, por mais que lentamente.

Dito isso, na dança os corpos das crianças vivenciam o mesmo, em nossa sociedade há técnicas corporais que são previsíveis e confortáveis para nós. Quando entregamos às crianças novas propostas de técnicas corporais que não fazem parte do que é "tradicional" aqueles corpos, gradualmente gera a aquisição de novos conhecimentos e habilidades cognitivas. Mauss (2003) argumenta que o corpo deve ser educado tanto quanto a mente, mas quando

Mauss aponta isso, ele não trata de maneira dicotômica, apenas está reforçando a importância de enfatizar o corpo em todos os processos de aprendizagem, inclusive para além do intelecto e do físico.

Ao educar o corpo, as aprendizagens corporais da dança facilmente são percebidas nos aspectos físicos por conta dos movimentos, e nos aspectos cognitivos por conta das habilidades em conduzir tais movimentos, em decorar as coreografias, em se expressar de acordo com os repertórios propostos. Mas Mauss (2003) destaca também, a importância de educar as emoções e relações sociais, aspectos que o tempo todo estão em construção ao desenvolver a dança com as crianças nas escolas. No entanto, tais aspectos ficam "nos bastidores", no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas de dança, quando os professores estão intermediando as relações que se dão durante esses processos.

Lidar com a dança na escola exige do professor desde o acolhimento com os educandos, de convencê-los de se abrirem para essa arte que é tão ancestral, mas que ao mesmo tempo, ainda não se criou uma cultura sobre ela nas escolas. Mas de pontuar que tal abertura vai gerar transformações que podem impactar em toda vida prática, vida para além da escola. E também os conduzir a desenvolver empatia com os colegas, com a diversidade presente em sala de aula, a respeitar os níveis de desenvolvimento de cada um. E não apenas, respeitar também as diferenças entre esses corpos, formas, cores, etnias e as tantas leituras que podemos fazer sobre o outro. Para isso precisam aprender a lidar com suas próprias emoções, demonstrar compaixão com seus pares, desenvolvendo assim, habilidades sociais para interagir harmoniosamente na escola e com outros membros da sociedade.

Em vista disso, retomando os princípios da educação de Brasília, sabemos que "Teixeira foi o mais fiel representante das ideias de Dewey no Brasil" (Barbosa, 2011, p.65), e que Dewey concentrou atenção nas necessidades corporais como um dos seus principais objetivos educacionais. Dewey sempre considerou a criança, e relutava com quem considerava a experiência da criança algo descoordenado, constando de fragmentos isolados. Ele via coesão na experiência da criança considerando que a organização se dá de acordo com seus interesses diretos e práticos (Barbosa, 2011).

Abrangendo a dança nessa concepção de Dewey, unido aos preceitos de Anísio Teixeira para educação pública de Brasília, compreendemos a dimensão que a escola-parque pode abarcar na vida da criança, a tendo como uma escola de oportunidades de experiências diversas, experiências corporais, artísticas, expressivas e até mesmo de reproduzir situações da vida cotidiana da criança em espaços de aprendizagem. Considerando o desenvolvimento

da criança que se apresenta em suas experiências com a organização social e cognitiva, encontramos na realização desse intercâmbio entre a dança das escolas-parque um território farto para oportunizar as crianças nesse direcionamento.

Nesse sentido, por reconhecermos que a educação corporal foi uma das armas de Anísio Teixeira que revolucionou a educação do Brasil e em específico a educação de Brasília, educação essa que privilegiou o desenvolvimento da dança nas escolas-parques, que escolhemos homenageá-lo na nossa '1ª Mostra de Dança entre as escolas-parque de Brasília', tendo como tema norteador 'Tributo aos ideários de Anísio Teixeira'. Assim, alinhamos a apresentação à própria identidade cultural de uma capital que se formava, buscando contar resumidamente desde o convite de Juscelino Kubitschek à Anísio Teixeira para formular o currículo educacional que direcionaria Brasília, a essa trajetória final do educador que tanto inovou a educação do país à época (entre 1960 e 1971) e que alcançou as escolas-parque e, destacadamente, a dança.

Segue então o encarte que nossos convidados receberam no dia da apresentação e o roteiro de apresentação da mostra de dança, praticamente na íntegra. Faremos algumas ressalvas e explicações necessárias para que os leitores possam emergir conosco nesse momento que foi tão especial e marcante no que tange a própria história das escolas-parque de Brasília e em destaque, a história da dança nesse contexto.

Figura 2 - Encarte 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque

**1ª MOSTRA DE DANÇA ENTRE AS ESCOLAS-PARQUE**

**TRIBUTOS AOS IDEÁRIOS DE ANÍSIO TEIXEIRA**

**DANÇA E EDUCAÇÃO**  
ORGANIZAÇÃO  
ESCOLA-PARQUE 307/308 SUL  
PROFA. LARYSSA MOTA

**17 E 18 DE NOVEMBRO DE 2023**  
TEATRO DA ESCOLA-PARQUE 307/308 SUL

Abertura do evento.

Juscelino Kubitschek convida Anísio Teixeira para realizar o Plano de Construções Escolares de Brasília.

Apresentação de dança - Estudantes da Escola-parque 307/308 Sul.

- Dança: "Água de beber".

Apresentação de dança - Estudantes da Escola-Parque 307/308 Sul.

- Dança: "Colorir o dia".

Apresentação de dança - Escola Parque 314/315 Sul.

- Dança: "Desejo de aprender Ballet".

Apresentação de dança: Estudantes da Escola-Parque 210/211 Norte.

- Dança: "Rios, pontes, ouverdrives".

Apresentação dança - Estudantes da Escola-Parque 210/211 Sul.

- Dança: "Aos olhos de uma criança".

Apresentação EPAT - Ceilândia

- O que é dança?

Homenagem ao Pedrinho.

Apresentação de dança: Estudantes da EPNBRAZ - Brazlândia.

- Dança: "Entre a luz e a escuridão".

Apresentação EPNE - Núcleo Bandeirante.

- Dança: Cultura popular brasileira.

Encerramento: Anísio Teixeira e seu legado.

**Apoio**  
Universidade de Brasília - UnB  
Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação

**"NENHUM OUTRO DEVER É MAIOR QUE O DA RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL" (ANÍSIO TEIXEIRA, 1953)**

*Mostra de DANÇA*

Festival "Natal ao redor do mundo", EP 307/308 Sul, 1974.

Criador da arte: Higor Ramos.

## Roteiro de apresentação da “1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira”

### Introdução – Bem-Vindo (Fala inicial)

Nesse primeiro momento, entramos para saudar todos os professores presentes, autoridades educacionais, admiradores do trabalho realizado nas escolas-parques, assim como toda a comunidade escolar presente.

Tivemos em média, 200 espectadores, e todos foram muito bem-vindos

**Vídeo 1** - Breve história de Anísio Spíndola Teixeira contada por seu filho Carlos Teixeira, este vídeo teve duração de 1min52s. Enquanto ouvíamos Carlos Teixeira contando sobre o educador baiano, no vídeo foram transmitidas imagens e fotos condizentes com o relato da trajetória de um dos educadores mais conhecidos do país, filósofo e grande defensor da escola pública. Para a construção do 'vídeo 1' utilizamos parte do áudio da entrevista com Carlos Teixeira concedida à *Folha na Sala* que foi ao ar entre episódios especiais sobre a história de educadores que impactaram o modo que se ensina hoje. O episódio é intitulado: *Grandes Educadores: Ep. 5 Anísio Teixeira*<sup>28</sup>. O podcast na íntegra encontra-se disponibilizado no *Spotify* em uma página da *Folha na Sala*, postado em 16 de julho de 2020. Realizamos um recorte do áudio na fala de Carlos Teixeira, no tempo 20:20 – 22:15.

Figura 3 - Anísio Teixeira discursa na inauguração da UnB



Anísio Teixeira discursa na inauguração da UnB, em 1962, no Auditório Dois Candangos (FE). Foto: Cedoc/Arquivo Central UnB

<sup>28</sup>Áudio referente ao vídeo 1. Grandes Educadores - Ep. 5: Anísio Teixeira. Fonte: <https://podcasters.spotify.com/pod/show/folhanasala/episodes/Grandes-Educadores---Ep-5-Ansio-Teixeira-escapou-de-perseguiões-para-construir-a-escola-pblica-egr10r/a-a2omel2>.

**Vídeo 2** - Este vídeo desfrutou do objetivo de relacionar o projeto para a educação de Brasília frente ao convite de Juscelino Kubitschek à Anísio Teixeira para a realização desse empreendimento inovador educacional. O vídeo composto por áudio e fotografias, teve duração de 1min31s. Utilizamos fotografias históricas para ilustrar tal momento e criamos este texto, para realizar a narrativa:

*Brasília, uma cidade pronta a oferecer aos seus habitantes uma nova concepção de educação, que avançasse em qualidade e que atingisse todos os níveis sociais. Havia ali, sólidas esperanças de uma educação humanizada e democrática, em consonância com o plano urbanístico da cidade.*

*Para esta missão, ao final da década de 50, Juscelino Kubitschek convida o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o intelectual Anísio Teixeira. Pesquisador, escritor, desbravava por uma educação que proporcionasse ao indivíduo a plena participação na sociedade contemporânea, Teixeira destaca-se por ser um dos primeiros educadores brasileiros a se atentar para uma educação renovada e moderna, tendo como base para seus estudos o pensamento educacional do filósofo John Dewey (1859-1952).*

*Anísio Teixeira foi convidado pelo presidente para elaborar o sistema educacional de Brasília, ou seja, como Brasília ofertaria o ensino para cada série de escolarização, a estrutura desde o nível da educação primária até o superior ou terciário, – em equivalência com que compreendemos hoje, por Educação Infantil até o Ensino Médio –, este documento foi intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília” (TEIXEIRA, 1961). (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 2 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 e 18 de nov. 2023)*

Figura 4 - Escola Parque 308 Sul, em Brasília, durante construção, em 1960



Escola Parque 308 Sul, em Brasília, durante construção, em 1960 — Foto: Reprodução/Inep

Figura 5 - Apresentação artística da Escola Parque 308 Sul



Imagem de arquivo de apresentação artística da Escola Parque 308 Sul, em Brasília — Foto: Arquivo pessoal

**Vídeo 3** - Convite à Tom Jobim e Vinícius de Moraes para escrever a canção a ser tocada na inauguração de Brasília.

*Juscelino Kubistchek idealizou uma cidade totalmente integrada desde a sua concepção, não apenas a educação estaria alinhada a um plano urbanístico moderno, a nova capital também preconizou por semear arte e cultura desde sua inauguração. Tom Jobim e Vinícius de Moraes, vieram a Brasília a convite do presidente para tal missão, criar a canção que seria apresentada na inauguração de Brasília. Na época, o Brasil destacava-se no cenário internacional com a Bossa Nova, e a canção criada também foi embalada por este gênero musical brasileiro.*

Figura 6 - Tom Jobim e Vinícius de Moraes no Catetinho em Brasília



*Tom Jobim e Vinícius de Moraes estavam hospedados no Catetinho, a residência do presidente. Então, a inspiração surge quando Vinícius de Moraes e Tom Jobim saíram para caminhar em torno do Catetinho e o barulho de uma queda d'água lhes chamou a atenção. Ao procurarem saber de onde vinha o barulho, tiveram a resposta do vigia que trabalhava lá: "Isso é ÁGUA DE BEBER, CAMARÁ..."*

(Texto referente ao áudio transmitido no **vídeo 3** na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 e 18 de nov. 2023)

Fonte:

<https://www.jobim.org/jobim/handle/2010/14778#>

**“Ensaia se expressa e faz a dança na escola”: Vamos às coreografias!**

A coreografia "Água de Beber" foi inspirada nesse momento de construção de Brasília, construção da identidade cultural da Nova Capital. Juscelino Kubitschek reconhecia o talento de Tom Jobim e Vinícius de Moraes e acreditava neles para criarem uma canção que transmitisse a sensação de acolhimento e hospitalidade, características que Brasília precisava apresentar naquele momento. Com base na história dessa canção repleta de significados, essa música em ritmo bossa nova, foi escolhida para montar uma coreografia com educandos do 5º ano do ensino fundamental. Os passos utilizados são característicos do samba de gafieira e o figurino foi inspirado na década de 1960.

Os educandos que apresentaram essa coreografia são estudantes da Escola Parque 307/308 Sul de Brasília. Nos ensaios compuseram um grupo que variava entre 22 e 30 estudantes, por fim, 26 apresentaram. Ao final, todos demonstraram muita satisfação e gostariam inclusive de dançar novamente, inclusive no mesmo dia. Saber que a construção com um grupo tão grande e diverso, composto por meninos e meninas, residentes de diferentes regiões de Brasília e com personalidades tão conflitantes em dados momentos, gerou nessas crianças alegria, contentamento, desejo de fazer novamente, memórias afetivas para além de toda construção corporal, é o que torna o trabalho com dança na escola tão caro aos profissionais que realizam.

Após esse primeiro momento que dedicamos a uma contextualização histórica mais voltada às origens da Capital, seguiremos com uma contextualização histórica das escolas-parque de Brasília. Para isso, decidimos organizar as apresentações de acordo com a ordem cronológica das inaugurações de cada escola-parque, as presentes no Plano Piloto e as das demais Regiões Administrativas.

1ª Escola Parque a ser inaugurada (21 de abril de 1960): EP 307/308 Sul de Brasília.

2ª Escola Parque a ser inaugurada (21 de abril de 1977): EP 313/314 Sul de Brasília.

3ª Escola Parque a ser inaugurada (28 de abril de 1977): EP 304/305 Norte de Brasília.

4ª Escola Parque a ser inaugurada (27 de março de 1980): EP 210/211 Norte de Brasília.

5ª Escola Parque a ser inaugurada (20 de novembro de 1992): EP 210/211 Sul de Brasília.

6ª Escola Parque a ser inaugurada (04 de agosto de 2014): EP Anísio Teixeira da Ceilândia.

7ª Escola Parque a ser inaugurada (09 de setembro de 2014): EP da Natureza de Brazlândia.

8ª Escola Parque a ser inaugurada (18 de fevereiro de 2022): EP da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante.

Essa foi a ordem de inauguração das escolas-parque, porém não contamos com apresentações das escolas: a EP 304/305 Norte e a EPAT da Ceilândia, devido às demandas internas dos professores que realizavam trabalhos com dança nas escolas referidas. Assim, adaptamos suas participações, a EPAT participou por meio de um vídeo em que os educandos protagonizaram contando sobre a experiência das aulas dança na escola, e a EP 304/305 esteve em contato disponibilizando dados para a pesquisa.

No decorrer do evento, foram apresentadas as missões de cada uma das escolas-parque, por meio de breves vídeos que descreviam suas principais características. O objetivo desse momento foi apresentar a todo público presente, familiares, professores, autoridades educacionais, comunidade escolar em geral, que o projeto da escola-parque não é algo isolado e tão pouco, recente em nossa educação pública. É um projeto que tem uma matriz histórica, que objetivou se expandir para alcançar todas as crianças estudantes de escolas-públicas, mas que ao longo de sua história, por questões políticas e financeiras, ainda não conquistou esse alcance.

Então, fomos à apresentação da primeira escola-parque de Brasília, a Escola Parque 307/308 Sul. Anterior a dança, apresentamos o vídeo 4 fundamentando a escola, e em seguida os educados subiram ao palco para representarem a dança de sua escola.

Figura 7 - Imagem da abertura do vídeo 4 sobre a EP 308 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Fonte: Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

*Em 21 de abril de 1960 a Escola Parque da 307/308 Sul é entregue à população de Brasília, iniciando o ano letivo em 16 de maio deste mesmo ano. Nossa escola completou, então, 63 anos de muitas alegrias e conquistas. Atualmente, a escola possui 708 estudantes que participam, diariamente, das atividades pedagógicas desenvolvidas.*

*O atendimento da Escola Parque 307/308 Sul se estrutura e preza por uma Educação de qualidade atendida com as necessidades da nossa contemporaneidade priorizando o desenvolvimento do indivíduo a partir de sua expressividade e autoconhecimento por meio das linguagens artísticas e Educação Física. Tem como missão “promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, levando-os a construir sua história com responsabilidade, dignidade e autonomia, contribuindo para uma sociedade mais justa, fraterna e feliz” (SEEDF, 2023, p.39). (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 4 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 e 18 de nov. 2023)*

A EP 308 Sul de Brasília, é a única entre as escolas-parque do Plano Piloto que conseguiu avançar ao ponto de ter vaga/cadeira para professores de dança, atuarem diretamente com a disciplina. Em 2023, a professora Maritza, licenciada em dança, regente do turno vespertino, esteve incumbida com esse papel. E nos preparou uma coreografia fruto das aulas de dança que ocorreram ao longo deste período letivo na Escola Parque 307/308 Sul de Brasília:

- ✓ Tema: "Colorir o dia".
- ✓ Nome do professor (a): Maritza Mota.
- ✓ Turma: educandos do 4º ano do ensino fundamental.
- ✓ Qtd de crianças: 12 crianças.
- ✓ Música: A Cor é Rosa - canção de Silva.

Quando fizemos o convite para a 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque, por ser uma primeira edição e também por estarmos aproveitando esse momento para realizar as interações entre as escolas-parque, decidimos deixar livre a escolha dos temas. Enfatizamos aos professores que o objetivo da mostra era exatamente trazer uma fração do trabalho realizado de dança nas escolas-parque. Quisemos que os professores compartilhassem uma parte de suas práticas pedagógicas a partir das coreografias que são construídas no próprio cotidiano escolar.

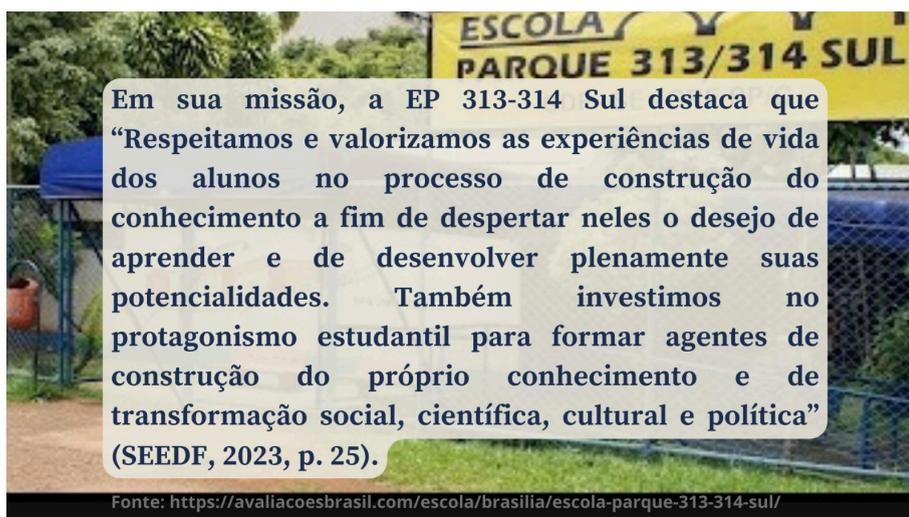
E desta forma, a professora Maritza, que no período ministrava as aulas de dança do turno vespertino da EP 308 Sul, organizou seus educandos. A professora contou que havia planejado para a apresentação de final de ano com a temática 'cores', então cada uma de suas turmas tiveram uma coreografia com músicas com esse tema (A Cor é Rosa, Pérola Negra, Aquarela). Então a professora aproveitou o que já estava realizando com seus educandos e

trouxe para a mostra de dança. Como cada professor só poderia participar com uma coreografia, a professora escolheu a turma que estava preparando "A Cor é Rosa" para participar.

A professora Maritza também contou que a escolha dos figurinos e maquiagem foram um clichê utilizando tons de rosa. A coreografia estava mais associada à interação musical e ao que foi desenvolvido ao longo do ano. A cor não foi utilizada como norteadora para escolha das movimentações, apenas para a escolha de figurino e música.

A segunda escola-parque a ser inaugurada em Brasília, foi a Escola Parque 313/314 Sul. Apresentamos o vídeo 5 com as principais características da escola e imagens referentes ao cotidiano escolar da EP 314/314 Sul. Destacamos que o diretor, Rommel Maia, colaborou desde o início da pesquisa até a culminância desta apresentação.

Figura 8 - Imagem da abertura do vídeo 5 sobre a EP 313/314 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

*A Escola Parque 313/314 Sul iniciou suas atividades em 18 de abril de 1977, tendo sido inaugurada oficialmente no dia 20. atendendo 722 estudantes. Em sua missão, a EP 313-314 Sul destaca que “Respeitamos e valorizamos as experiências de vida dos alunos no processo de construção do conhecimento a fim de despertar neles o desejo de aprender e de desenvolver plenamente suas potencialidades. Também investimos no protagonismo estudantil para formar agentes de construção do próprio conhecimento e de transformação social, científica, cultural e política” (SEEDF, 2023, p. 25). (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 5 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 de nov. 2023)*

Dentre os projetos de destaque PPP da EP 314 Sul, está o 'Dançar é preciso', que é conduzido pela professora Marinalva Damasceno. A professora Marinalva foi uma das

professoras entrevistadas nesta pesquisa e que também contribuiu participando ativamente da nossa mostra de dança.

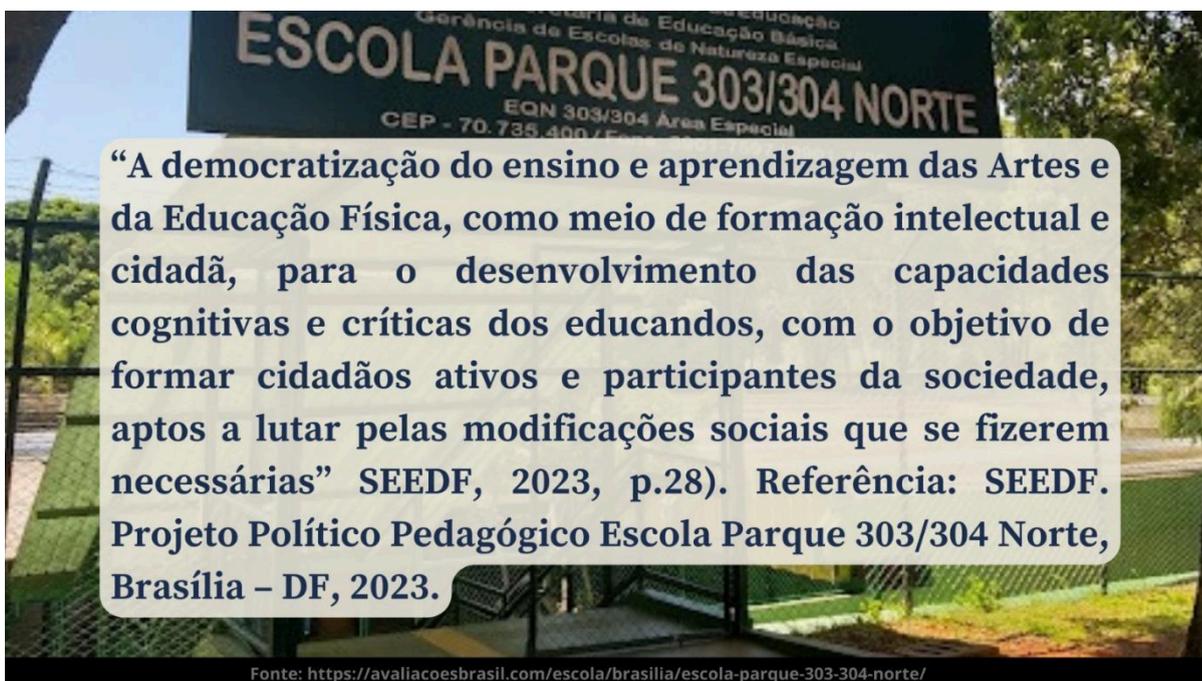
- ✓ Apresentação de dança da EP 313/314 Sul:
- ✓ Tema: Desejo de aprender Ballet.
- ✓ Professor/ Coreógrafo: Marinalva Damasceno.
- ✓ Turma: Crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.
- ✓ Qtd de crianças: 05 crianças na coreografia apresentada na sexta (17 de nov. de 2024) e 15 na coreografia apresentada na sexta (18 de nov. de 2024).
- ✓ Música: Whiskey in the Jar - Rory Flynn (17 de nov. 2024) e Mazurka - Orquestra Sinfônica De Radio Hamburgo (18 de nov. de 2024).

A professora Marinalva da EP 313/314 Sul, trouxe à mostra de dança a apresentação de duas coreografias de dança clássica, a primeira com bailarinas solistas e outra com um grupo de bailarinas. Estas coreografias foram preparadas para uma festa tradicional que ocorre na escola desde o início de sua história, a "Festa da Cigarra", que ocorre em setembro. A professora aproveitou a coreografia para trazer também para à mostra de dança, seguindo o que havíamos recomendado ao realizar o convite para participação, que os professores pudessem apresentar o que era comum às práticas pedagógicas deles, demonstrando uma parte de seu trabalho de dança com as crianças.

Nesta escola, a professora Marinalva que conduz um projeto de dança clássica na escola, foi a única professora entrevistada que participou diretamente do evento da '1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília'. Por meio das entrevistas compreendemos o trabalho que a professora realiza voltado principalmente ao ballet clássico, tem como objetivo principal a dança artística, envolvendo todo o preparo para as coreografias, com datas regulares de apresentações previstas ao longo do ano. Projeto este em que as famílias estão sempre muito presentes, acompanhando, dando suporte com os figurinos e em todos os acessórios e elementos que as crianças precisam para se dedicarem a esse sonho que é o ballet para a vida não apenas das crianças, mas dos próprios familiares.

A EP 303/304 foi a terceira a ser inaugurada, e mesmo sem ter contato com uma apresentação de dança da escola, passamos o **vídeo 6** para que todos o público pudesse saber sobre esta escola e conhecer minimamente, os fundamentos da mesma.

Figura 9 - Imagem da abertura do vídeo 6 sobre a EP 303/304 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

*A Escola Parque 303/304 Norte atualmente recebe o quantitativo de 675 estudantes. Esta escola traz enquanto missão “a democratização do ensino e aprendizagem das Artes e da Educação Física, como meio de formação intelectual e cidadã, para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e críticas dos educandos, com o objetivo de formar cidadãos ativos e participantes da sociedade, aptos a lutar pelas modificações sociais que se fizerem necessárias” (SEEDF, 2023, p.28). “Possui, atualmente, os seguintes projetos: Acolhida Pedagógica, Horta Pedagógica Sabiá Laranjeira, Arraial Cultural, Coparque/Olimparque, Estreitando Laços, Expoarte, Balaio de Gatos, Promoção a Saúde – Refeitório Sadio, Professores e Estagiários de Psicologia da UDF, Caixa de Leitura, Ajudantes Mirins”. (SEEDF, 2023, p.29). (Texto referente ao áudio transmitido no **vídeo 6** na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 de nov. 2023).*

Seguimos com o **vídeo 7** sobre caracterização da EP 210/211 Norte, escola-parque inaugurada após mais de 20 anos da inauguração da primeira escola-parque de Brasília. Sobre a realidade sociocultural e econômica das famílias atendidas, o PPP (2023) afirma que há diferenças consideráveis entre as quatro escolas-classes atendidas.

As crianças que fazem parte do programa de educação integral da Rede Integradora, passam mais de 10 horas fora de suas casas, pois para além dessas 10 horas em atividades

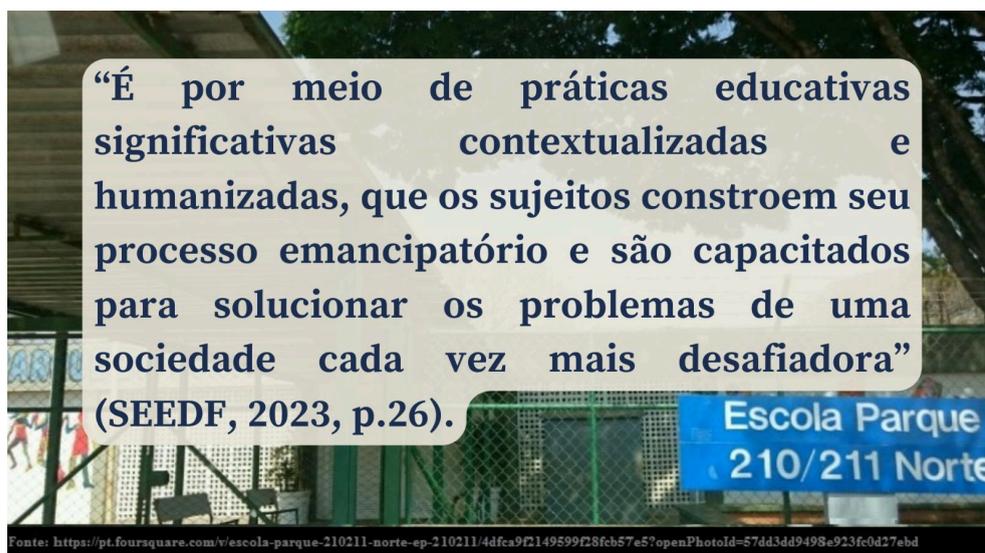
escolares, ainda é preciso contabilizar os traslados entre a resistência e a escola tanto para irem quanto para voltarem. Considerando também, que esses tempos de traslado podem demandar mais de 1 hora de realização do percurso, pois a maioria dessas residências situam-se em localidades distantes, fora da região do Plano Piloto.

Em matéria publicada por Sasse (2020), agência Senado, é problematizado o subdesenvolvimento das regiões do entorno do DF. E isso implica em uma renda menor e ausência de trabalho, o que força as famílias a buscarem melhores empregos/qualidade de vida no DF. Isso impacta no atendimento ofertado pela escola, pois é comum estudantes cansados pois levantaram muito cedo e chegarão tarde em suas residências (SEEDF, 2023, p. 20).

Essa é uma realidade que afeta não apenas a EP 210/211 Norte, também ocorre situação semelhante entre as outras escolas-parque do Plano, em maior ou menor proporção. O que mais pode diferenciar são as áreas de atendimento das instituições escolares, pois algumas cidades do entorno que os educandos residem ficam mais próximas à região Sul da cidade e outras à região Norte da cidade.

Por essa e por outras questões, que se faz ainda mais importante as escolas-parque serem um lugar atrativo para as crianças. Nesse sentido, apresentamos também, no vídeo 7, os princípios da EP 210/211 Norte.

Figura 10 - Imagem da abertura do vídeo 7 sobre a EP 210/211 Norte apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

A Escola Parque 210/211 Norte foi inaugurada no dia 27 de março de 1980. Atende atualmente cerca de 599 estudantes, dados de abril deste ano. A EP 210-211 Norte acredita que “É por meio de práticas educativas significativas contextualizadas e humanizadas, que os sujeitos constroem seu processo emancipatório e são

capacitados para solucionar os problemas de uma sociedade cada vez mais desafiadora” (SEEDF, 2023, p. 26).

*Tais práticas educativas estão diretamente ligadas aos vários projetos realizados durante este ano letivo, tais como: Sementes da paz, A escola que queremos, O teatro lambe-lambe vai à biblioteca, Revoada de pipas, Festa junina, Dia da família na escola, Formação de hábitos individual e social, Laboratório de informática educacional, Recreio ativo, Show de Talentos, Carimbó, Escola de Samba, Projeto Parque Nacional de Brasília. Referência: SEEDF. Projeto Político Pedagógico Escola Parque 210-211 Norte, Brasília – DF, 2023. (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 7 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 de nov. 2023).*

Quem liderou a apresentação de dança destas crianças foram dois professores, o professor Filipe Lima responsável pela montagem coreográfica e a professora Aline Saliha, responsável pela limpeza dos movimentos. Realizam um trabalho em conjunto para ensaiarem e orientarem as crianças para esse momento.

- ✓ Tema: Manguê Dance.
- ✓ Nome dos professores: Filipe de lima Carvalho e Aline Saliha Alencar Oliveira.
- ✓ Turma: educandos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, das escolas EC 411 e EC Aspalha.
- ✓ Qtd de crianças: 20
- ✓ Música: "Rios, Pontes, Overdrives" - Nação Zumbi

Saltos, pisadas fortes, palmas, figuras em círculos, balanceios, caracterizaram essa dança que demandou muita energia e entrega das educandas. O professor Filipe Lima, que dirigiu a coreografia e propôs o tema, se inspirou no trabalho musical do vocalista e compositor Chico Science<sup>29</sup>, que lidera a banda Nação Zumbi. O vocalista pernambucano dedica seus trabalhos a valorizar a cultura local e denunciar a pobreza e as desigualdades de Pernambuco.

O professor Filipe Lima associou essas questões tão relevantes que fazem parte da militância do cantor, às próprias demandas dos educandos da EP 210/211 Norte. Na escola os educandos advêm de realidades muito diversas, enquanto alguns estudantes moram em

<sup>29</sup> Informações sobre o cantor Chico Science, fonte: [https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset\\_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/nos-25-anos-da-morte-de-chico-science-professora-da-ufpe-relembra-vida-e-carreira-do-artista/40615#:~:text=Chico%20Science%20foi%20um%20cantor,e%20as%20desigualdades%20em%20Pernambuco.](https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/nos-25-anos-da-morte-de-chico-science-professora-da-ufpe-relembra-vida-e-carreira-do-artista/40615#:~:text=Chico%20Science%20foi%20um%20cantor,e%20as%20desigualdades%20em%20Pernambuco.)

localidades mais próximas ao Plano Piloto e têm acesso à cultura, lazer, saneamento básico, alguns alunos moram em invasões, locais sem uma estrutura mínima para uma vida digna. Isso é notado pelos professores que presenciam os educandos que chegam na escola com roupas não tão bem lavadas, por às vezes mal ter um espaço adequado para tomar banho.

O professor Filipe notou essa realidade e fez um comparativo entre as condições de muitas dessas crianças com as pessoas que vêm do mangue<sup>30</sup>. O professor ressaltou que Recife já foi uma cidade muito poluída, com várias questões precárias para inúmeros moradores da cidade, em especial aos que moravam mais próximos aos mangues. Diante disto, ele decidiu trabalhar com a música ("Rios, Pontes, Overdrives") e explicou às crianças o significado que abarcava a letra. Aproveitou também, para associar ao maracatu<sup>31</sup>, que é uma manifestação artística que envolve dança e música com batidas fortes, tocadas com instrumentos da cultura africana. Ao ir contextualizando para as crianças, trazendo questões do Chico Science (da banda Nação Zumbi), mangue e maracatu, o professor foi notando a forma que as crianças foram se engajando, confessou que se surpreendeu. O professor amplificou esse panorama histórico e cultural para as crianças, conseqüentemente as levou a olhar para aquele trabalho artístico com uma maior consciência sobre o que estariam realizando.

A imersão das crianças em alguns temas que têm uma proposta de abordagem a reflexões do cenário social, principalmente quando essas mesmas crianças conseguem fazer associações com suas realidades, pode vir a despertar nas crianças um sentimento comum, solidário, de empatia. Com isso a entrega para estas danças ocorre de forma ainda mais intensa, como foi o caso dos educandos da EP da 210/211 Norte. Quem pode presenciar a 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque e assistiu a essa apresentação (Mangue Dance), ficou impactado com a força da música e da expressividade de cada criança que protagonizou aquele momento.

A Escola Parque 210/211 Sul foi a quinta escola-parque do Plano Piloto a ser inaugurada. Hoje, este conjunto de 5 escolas-parque situadas no Plano Piloto compõem o formato de oferta da Rede Integradora, em que os educandos estudam em uma instituição de ensino regular em um turno e no turno contrário são encaminhados para as escolas-parque.

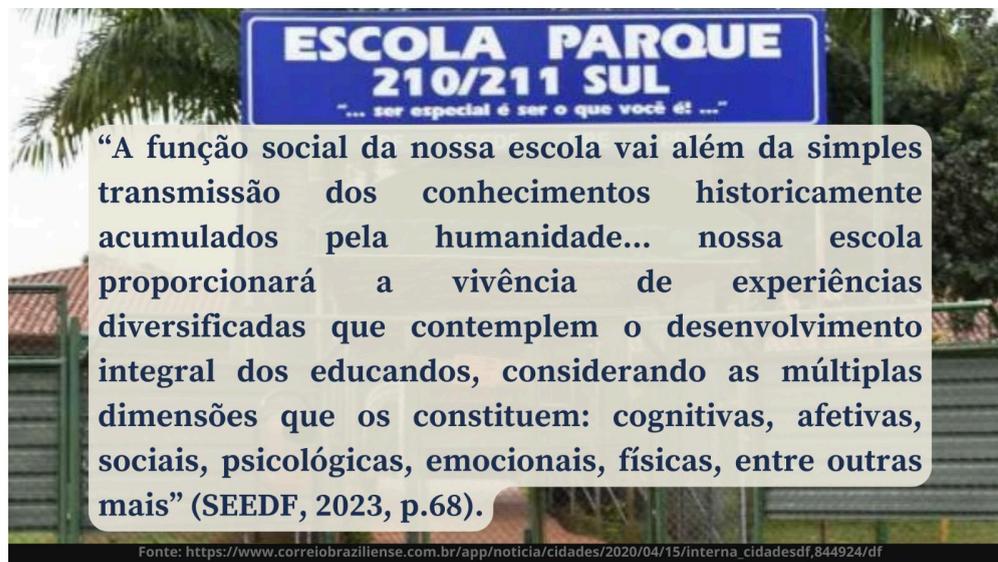
No vídeo 8 reforçamos o caráter diversificado da escola:

---

<sup>30</sup> Sob os pés de todo recifense escorre um pouco de lama. A capital pernambucana cresceu em uma planície costeira na qual o solo predominante era de manguezal. Foi sobre terrenos alagadiços que a cidade fincou suas torres de concreto e construiu parte de sua identidade. Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2017/07/a-relacao-do-recifense-com-o-manguezal-da-cidade.html>.

<sup>31</sup> Maracatu. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maracatu>

Figura 11 - Imagem da abertura do vídeo 8 sobre a EP 210/211 Sul apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

*Atualmente, a Escola Parque 210/211 Sul, criada em 20 de novembro de 1992, oferece aulas de Artes Visuais, Teatro, Música, Educação Física e Dança, com importante papel no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Em 1994 foi reinaugurada como Escola Inclusiva. Atualmente atende 384 estudantes, “A função social da nossa escola vai além da simples transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade... nossa escola proporcionará a vivência de experiências diversificadas que contemplem o desenvolvimento integral dos educandos, considerando as múltiplas dimensões que os constituem: cognitivas, afetivas, sociais, psicológicas, emocionais, físicas, entre outras mais” (SEEDF, 2023, p.68). (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 7 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 de nov. 2023).*

A professora Gisele Moraes, que ocupa a cadeira de teatro da EP 210 Sul, ingressou na escola já no segundo semestre e logo que entrou foi convidada a encarar esse desafio de preparar seus educandos para estarem conosco apresentando uma coreografia na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília.

- ✓ Tema: O Menino e o Mundo - Projeto Valores EP 210 Sul.
- ✓ Nome da professora: Gisele Moraes Pereira
- ✓ Turma: educandos do 4º e 5º ano do turno vespertino
- ✓ Qtd de crianças: 15
- ✓ Música: Aos Olhos de Uma Criança - Emicida.

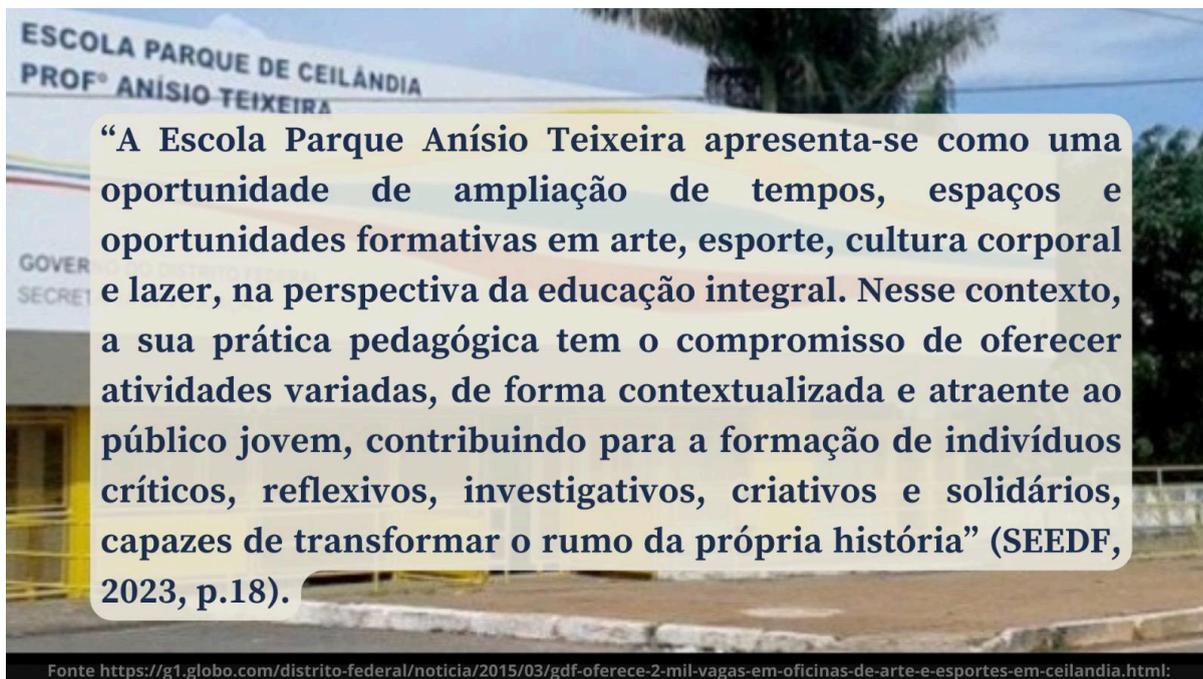
A professora Gisele explicou que a coreografia foi criada a partir de um projeto que já constitui o PPP da Escola Parque da 210/211 Sul. O projeto se chama "Projeto Valores", esse projeto é uma ação realizada pelos professores da EP 210/211 Sul que visa desenvolver atividades que contribuam para a aprendizagem do educando proporcionando momentos de integração e colaboração.

A professora conta que junto às crianças foram reforçando a essência do projeto e criando elementos para a construção coreográfica: "Aos Olhos de Uma Criança". Gisele explicou que propôs às crianças a criação de um texto para falarem sobre a dança que apresentaram: "Ao conhecermos mais sobre valores como respeito, igualdade, confiança e humildade, conseguimos melhorar as nossas relações e conviver em harmonia. Essa é uma oportunidade de nos expressarmos, mostrar o que sabemos e ter maior protagonismo" (trecho do texto). A professora explicou que a coreografia teve como referência o filme: "O Menino e o Mundo", e entre as conversas com as crianças falaram sobre a fé ser um valor muito importante, em que é possível descobrir jeitos diferentes de expressar e que é preciso ter respeito sobre essas diversas expressões. As crianças disseram também: "Nós que somos o futuro por meio da arte, queremos lembrar: FÉ NAS CRIANÇAS!", contou a professora Gisele Moraes.

Agora iniciamos contar sobre uma realidade fora do Plano Piloto, quanto enfim foi inaugurada a 1ª escola-parque em uma região administrativa, em Ceilândia. A construção e surgimento dessa escola foi considerado um marco na educação pública de Brasília, que cresceu muito mais do que Anísio Teixeira esperava. Mas que com certeza, esta ampliação de seu projeto, traria a ele muito orgulho e alegria se o educador e filósofo ainda estivesse vivo entre nós. Mas reconhecendo toda essa revolução educacional de Anísio Teixeira, esta nova escola-parque foi criada e nomeada em sua homenagem, chama-se: Escola Parque Anísio Teixeira.

Apresentamos inicialmente o **vídeo 9** contando um pouco sobre as dimensões dessa escola, e em seguida apresentamos um segundo vídeo, produzido na EPAT, com falas dos educandos sobre como a dança tem transformado pessoalmente a vida deles.

Figura 12 - Imagem da abertura do vídeo 9 sobre a EPAT - Ceilândia apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

*A Escola Parque Anísio Teixeira - EPAT foi criada oficialmente, no dia 05 de fevereiro de 2014. As atividades tiveram início no dia 04 de agosto do referido ano. É uma escola de natureza especial, que atende estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e Ensino Médio. A EPAT é a primeira Escola Parque fora do Plano Piloto no DF que amplia oportunidades educacionais, com a oferta de aulas em oficinas, oferecidas nas linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) e de Educação Física, em várias modalidades esportivas, aos estudantes da SEEDF. A escola atende atualmente 1981 estudantes. “A Escola Parque Anísio Teixeira apresenta-se como uma oportunidade de ampliação de tempos, espaços e oportunidades formativas em arte, esporte, cultura corporal e lazer, na perspectiva da educação integral. Nesse contexto, a sua prática pedagógica tem o compromisso de oferecer atividades variadas, de forma contextualizada e atraente ao público jovem, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, investigativos, criativos e solidários, capazes de transformar o rumo da própria história” (SEEDF, 2023, p.18). (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 9 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 de nov. 2023).*

A EPAT é uma escola movida pela comunidade desde o início de sua história, a diretora Neide Rodrigues de Souza, contou que o espaço que hoje pertence a escola quase foi vendido para a iniciativa privada. “O espaço estava fechado e quase foi vendido para a iniciativa privada, mas a comunidade se mobilizou e a Secretaria de Educação começou a desenvolver estudos para uso do espaço para educação pública”, relembra Neide Rodrigues (Henrique, 2023).

Graças à iniciativa da comunidade unida a educadores conscientes sobre o potencial que aquele espaço representava para a construção de mais uma escola-parque, que hoje temos a EPAT. Escola que inicialmente atenderia apenas educandos da Ceilândia, mas devido ao reconhecimento ao trabalho realizado na instituição, mais interessados buscaram a escola e foi expandida sua oferta para estudantes de instituições escolares da educação pública de outras regiões do DF. Assim, a EPAT hoje recebe educandos das Regionais de Ensino de Samambaia, Recanto das Emas, Brazlândia, Taguatinga, Plano Piloto e Guará. (Henrique, 2023).

A Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia é uma instituição educacional muito representativa tanto para sua cidade quanto para sua cultura local. O teatro, a música e sobretudo a dança, desenvolvidos na escola, são manifestações artísticas que chamam a atenção da população, com isso, os eventos que a escola promove nesses segmentos, costumam contar com a plateia cheia. Mas não é só a comunidade escolar a interessada em ver de perto as obras artísticas construídas ali, esse cenário também tem chamado a atenção de pesquisadores da área educacional.

Como não pudemos contar com uma apresentação de educandos da EPAT para esta 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque, sugerimos que gravassem vídeos das práticas pedagógicas de dança realizadas na escola. Em conversa com a professora Mariana Vasconcelos, uma das nossas professoras entrevistadas, ela propôs que utilizássemos além dos vídeos das atividades desenvolvidas em sala, que utilizássemos também, um vídeo que é fruto de um trabalho do Mestrado Profissional da UnB, intitulado: "Dança-sujeito-encontro: experiências em dança-educação na Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia", da então professora mestre, Rafaela Eleutério Holanda.

O vídeo: "O que é a dança para você?", fruto da dissertação da professora Rafaela Eleutério, defendida em 2018, foi produzido pelos educandos que faziam aulas de dança na EPAT, direcionados pela própria pesquisadora. O intuito foi culminar o texto dissertativo com vídeo, para mostrar o olhar e a relação dos adolescentes com a dança na escola.

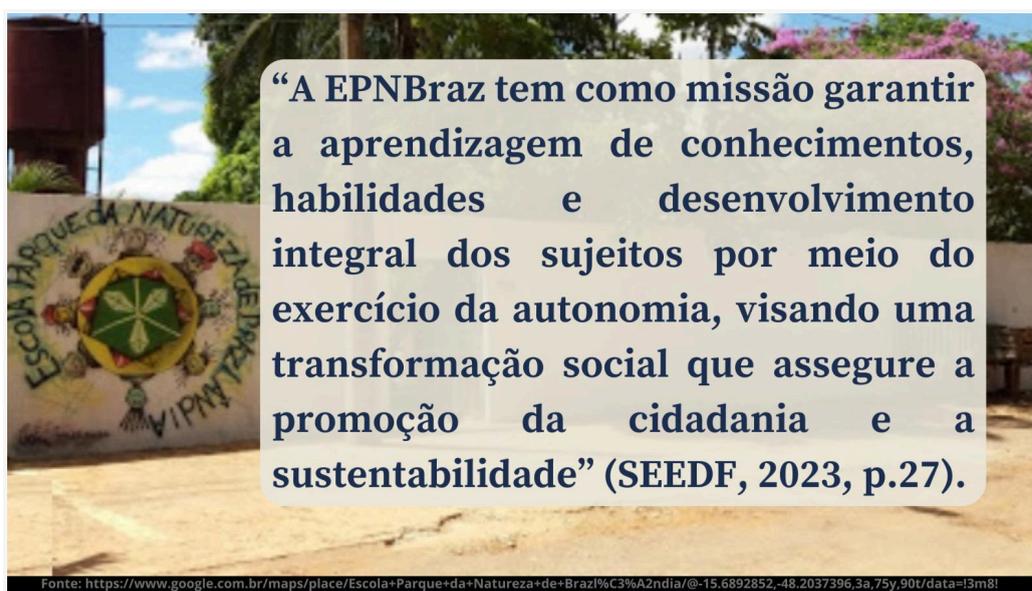
Assim, o **vídeo 10**, é resultado de uma edição do vídeo produzido pela professora Rafaela Eleutério, apresentamos um vídeo mais curto, mas que pudesse resumir a grandiosidade que a dança da EPAT tem gerado na vida dos educandos. No vídeo, os adolescentes compartilharam a partir de seus relatos, o que a dança representa na vida deles. Ao longo do vídeo foram transmitidas imagens dos adolescentes, do cotidiano escolar de dança e das apresentações que a escola realiza.

Apreciamos o **vídeo 10**, com falas e cenas carregadas de sensibilidade que envolvem o cotidiano escolar da dança na escola. O vídeo demonstra o quanto a dança de fato tem transformado não apenas a vida dos educandos, mas a relação desses adolescentes com seus pares e com seus familiares. Os educandos disseram que a dança para eles era uma forma de expressão, uma forma de serem ouvidos pelo mundo, um refúgio, uma forma de mostrarem quem realmente são sem julgamentos. Contaram que quando dançam sentem-se livres, sentem-se capazes de fazer qualquer coisa. Expressaram inclusive, que dançar é uma forma de aliviar a raiva e outros sentimentos negativos, que ao dançar se desconectam de todos os problemas e se conectam àquele momento, sentindo-se importantes, valorizados, ouvidos.

Assim, entre as cenas das práticas pedagógicas em sala, ensaios e também trechos de suas apresentações, o público da 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF, visualizaram essa dança que acontece no chão da escola.

No mesmo ano que a EPAT foi inaugurada, uma outra escola-parque fora da região do Plano Piloto também foi inaugurada, podendo levar cultura, movimento, expressividade e natureza para uma população que muito carecia desse acesso. Foi a Escola Parque da Natureza de Brazlândia - EPNBraz, que em outubro de 2014 recebeu os primeiros professores para atuarem na escola. Mas segundo o diretor Allan Ribeiro, a inauguração oficial publicada no DOU é 09 de setembro de 2014. Por isso é possível encontrar divergência em algumas leituras sobre a escola.

Figura 13 - Imagem da abertura do vídeo 11 sobre a EPNBraz apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

*A EPNBraz foi criada em 2014 e iniciou efetivamente o seu atendimento em 2015. Diferentemente das demais escolas parques do DF, esta carrega em sua identidade a palavra "Natureza", sobretudo, por se relacionar a um dos eixos norteadores do trabalho, bem como pela consideração à essência da cidade que a abriga, onde o crescimento urbano se associa ao respeito com o meio ambiente. Atualmente, a escola consegue atender 885 estudantes, apesar das problemáticas em relação ao espaço físico da escola. A EPNBraz oferece espaços de ensino e aprendizagem denominados Estações Educativas. Nelas, os estudantes têm a oportunidade de experienciar atividades cujas abordagens se diferenciam das abordagens tradicionalmente adotadas no âmbito escolar, por se referirem à educação física e à arte, integradas à educação ambiental e à educação patrimonial, como formas de compreensão do mundo, bem como de integração a ele e expressão em relação às vivências construídas por meio das interações. "A EPNBraz tem como missão garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e desenvolvimento integral dos sujeitos por meio do exercício da autonomia, visando uma transformação social que assegure a promoção da cidadania e a sustentabilidade" (SEEDF, 2023, p.27). (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 11 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 de nov. 2023).*

A EPNBraz sustenta em suas prerrogativas educacionais a "Natureza" como um dos eixos norteadores da escola em consideração à própria essência de Brazlândia, em que o meio rural e ecológico fazem parte da cultura da cidade. Logo, os principais projetos da escola estão associados a questões ambientais, como: Calendário Ecológico, Cerrado Vivo e Educação Ambiental (SEEDF, 2023). Quanto à dança nesta escola, não temos a dança entre as atividades regulares desenvolvida pela escola, a "estação educativa" ou oficina que mais se assemelha à dança, é a de Expressão Corporal, ministrada por uma professora de educação física. Além dela, temos um professor de teatro que em alguns momentos trabalha com a dança em meio aos seus conteúdos.

No entanto, entre estes professores, não conseguimos adaptar uma oportunidade para apresentarem em nossa primeira 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF, exatamente por a dança não ser o foco para eles. Mas nessa mesma escola, em um trabalho extracurricular, o professor Adriano Mesquita desenvolve um projeto de dança com adolescentes do ensino médio de instituições públicas de ensino de Brazlândia, intitulado: "Arte para Todos". O diretor Allan Ribeiro, sempre apoiando a pesquisa, nos colocou em contato com este professor.

Adriano Mesquita prontamente se dispôs a participar conosco do evento se comprometendo em levar uma de suas coreografias. Os adolescentes também gostaram muito da ideia e para eles foi a primeira oportunidade de se apresentarem no palco de um teatro, contou o professor.

✓ Tema: "Entre a Luz e a Escuridão" - Projeto Arte para Todos

- ✓ Nome da professora: Adriano Mesquita
- ✓ Turma: estudantes do ensino médio.
- ✓ Qtd de participantes: 07
- ✓ Música: Daylight - Taylor Swift

O professor Adriano Mesquita, junto aos seus educandos, montou a performance artística com base no seguinte poema:

*Entre a luz e a escuridão,  
Entre a raiva e o perdão.  
Sinto como se o mar me puxasse e me afogasse depois que eu, de tanto me inundar, perdesse a habilidade de nadar.  
Resisto, persisto e vivo nesse misto.  
A máscara chama, exclama e no final me aprisiona como um coma.  
Aqui faço minha escolha, e decido que não quero mais viver na encolha e tudo que quero é voar livre como uma folha.  
A máscara cai, de mim sai e tudo se esvai... sinto finalmente a tão sonhada paz.*

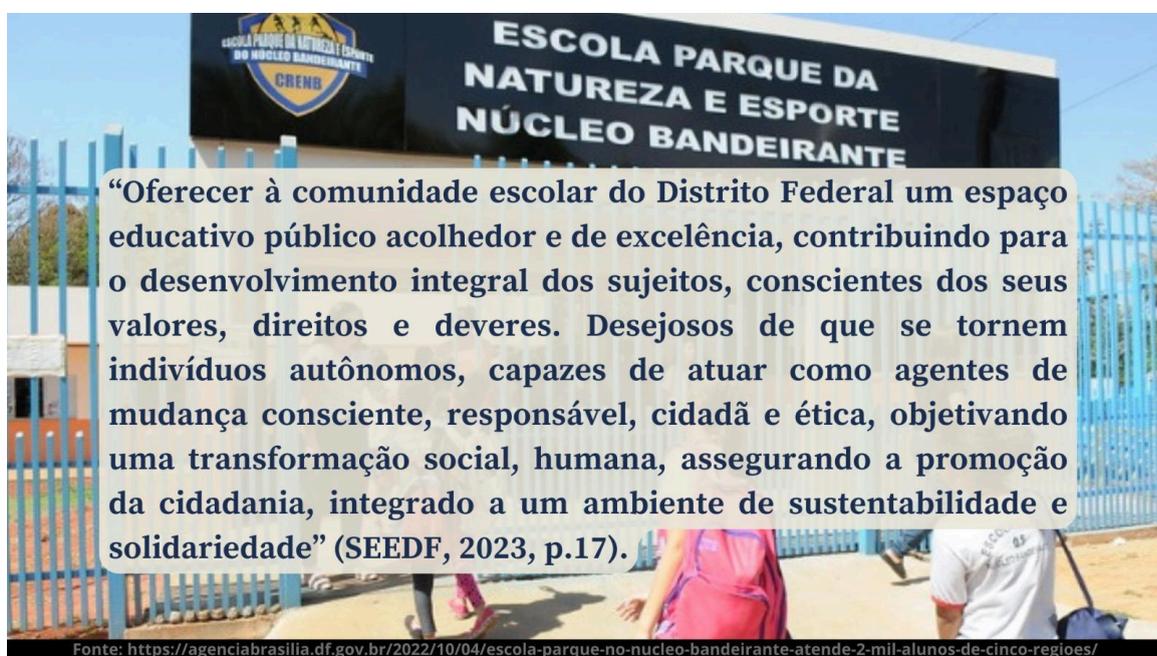
*Autora: Victória Guilbert.*

Adriano Mesquita desenvolve neste projeto, principalmente as linguagens artísticas de dança e teatro paralelo às atividades regulares da escola, com jovens do ensino médio na Escola Parque da Natureza de Brazlândia, no turno da noite. A iniciativa do professor leva arte e cultura para a comunidade com atividades que complementam ideais do que deveríamos ter em todas as escolas-parque de Brasília. Ademais, o projeto também visa desenvolver habilidades culturais e incentivar o envolvimento comunitário entre os jovens participantes.

A coreografia apresentada por estes educandos foi expressa por movimentos da dança contemporânea, a música remetia a um clima mais denso, provocando um determinado suspense em um caráter mais introspectivo. Foi muito importante contarmos também com uma coreografia nesse tom, para mostrarmos que a dança pode tanto transmitir mensagens alegres, divertidas, mas também pode tocar o público ao ponto de ficarem reflexivos, se deparando com expressões que podem até gerar desconforto. Mas é preciso considerar que o intuito da dança também é trazer esse conhecimento sobre si e sobre o outro, sobre lugares em nossa alma que nem sempre acessamos, pois como bem remeteu a coreografia, nós seres humanos, estamos sempre pairando entre "a luz e a escuridão".

Por fim, finalizamos com a mais recente escola-parque de Brasília/DF, a Escola Parque da Natureza e Esporte no Núcleo Bandeirante. Escola inaugurada em 2022, em um espaço muito tradicional para os moradores da cidade, pois anterior a se tornar uma escola, durante 14 anos (do ano 2000 a 2014) funcionou o "SESI Parque Núcleo Bandeirante". O espaço contava com piscinas, quadras poliesportivas cobertas, quadras de areia, campo de futebol, pistas de cooper, parquinhos etc. Este espaço ficou abandonado por mais de dois anos, até ser cedido para a SEEDF e através de emendas parlamentares puderam fazer as reformas necessárias para que funcionasse uma nova escola-parque.

Figura 14 - Imagem da abertura do vídeo 12 sobre a EPNE do Núcleo Bandeirante apresentado na 1ª Mostra de Dança entre as EP's de Brasília



Produzido pela autora e editado por Viviane Mota.

*A EPNE/NB, foi inaugurada em 18 de fevereiro de 2022, tendo o marco zero de sua proposta pedagógica, ainda em construção. A escola atende, atualmente, 1.980 estudantes. “A Escola Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante (EPNE) tem como missão oferecer à comunidade escolar do Distrito Federal um espaço educativo público acolhedor e de excelência, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos, conscientes dos seus valores, direitos e deveres. Desejosos de que se tornem indivíduos autônomos, capazes de atuar como agentes de mudança consciente, responsável, cidadã e ética, objetivando uma transformação social, humana, assegurando a promoção da cidadania, integrado a um ambiente de sustentabilidade e solidariedade” (SEEDF, 2023, p.17). (Texto referente ao áudio transmitido no vídeo 12 na 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF - em 17 de nov. 2023).*

A EPNE nasce, sobretudo, a partir de um anseio social em propiciar às crianças uma ampliação de oportunidades educacionais entre práticas desportivas, atividades artísticas e de

educação ambiental. Com isso, a escola desde o início mostrou-se determinada a construir um legado pedagógico para a comunidade do Núcleo Bandeirante e região. Prova disso foi a riqueza cultural manifestada na apresentação da 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque.

A apresentação, liderada pelo professor João Pedro Dias Freire, foi composta por 5 coreografias diretamente alusivas à cultura brasileira. O professor João Pedro contou com o apoio direto do professor Dhean Karley para a organização coreográfica. Outrossim, destacamos também a equipe de 8 professores e a coordenadora de arte, Andreia Leite, que se empenharam em construir e ornamentar os figurinos, assim como estiveram trabalhando no camarim e bastidores direcionando as crianças durante as apresentações. A equipe da direção da escola, a diretora Aline Protta, a vice-diretora, Fabiane de Castro e a supervisora pedagógica, Irê Nogueira, estiveram presentes no evento e apoiaram desde o início do projeto dando todo suporte na aquisição dos materiais necessários, além dos tempos pedagógicos que disponibilizaram aos professores para a construção e preparação de todas as etapas que antecederam a apresentação.

Foram tantos elementos, acessórios, cenários, músicas, coreografias, que o professor João Pedro e Dhean Kalley construíram um quadro de decupagem com as informações de suas apresentações e compartilharam conosco. Neste quadro tiveram informações como: dança, tempo, cena, luz, indumentária, música. Segue o quadro.

Quadro 10 - Quadro de decupagem das apresentações da EPNE do Núcleo Bandeirante

<b>Dança</b>	<b>Tempo</b>	<b>Cena</b>	<b>Luz</b>	<b>Indumentária</b>	<b>Música</b>
Entrada Adaptação de Maracatus	2min19seg		Canhão de luz no “Luiz” no início e após as luzes do palco	Saia e a parte superior bege com máscara	Baianá - Barbatuques
Escola de Samba	2min	Painel com o símbolo da EPNE	Canhão de luz na porta bandeira é mestre sala e após a luz normal nos alunos	indumentária do samba e passistas	brazil com z é pra cabra da peste, Brasil com S é a Nação do Nordeste - Estação Primeira de Mangueira
Frevo	1min10seg	Painel com o símbolo da EPNE	Luz do palco	meninas: saia Meninos; calça amarela e	vassourinhas - spok

<b>Dança</b>	<b>Tempo</b>	<b>Cena</b>	<b>Luz</b>	<b>Indumentária</b>	<b>Música</b>
				guarda-chuva	
Carimbó	2min39seg	Meninos com o barco e peneiras	Luz do palco	meninos: chapéu e lenço no pescoço  Meninas: saia, ombreiras e máscara	canto de carimbó - Banda Fruta Quente
Pai Francisco e Mãe Catirina	1min25seg	Boi	Canhão acompanhando pai Francisco e mãe catirina	Indumentária específica	Catirina - Pepete
Dança do Boi	1min40seg		Luz do palco	Boizinhos	Paixão de Teodoro - Bumba Meu Boi de Seu Teodoro

Autores: João Pedro e Dhean Kalley.

A coreografia de abertura da EPNE do Núcleo Bandeirante iniciou emocionando o público. Um educando, criança negra, protagonizando a cena no palco com uma canção típica do folclore nordestino, em que puxava uma intensa ladainha que versavam com a seguinte introdução: “Boa noite povo que eu cheguei, mais outra vez apresentará meu baianá, eu vou cantar com muita alegria, vou apresentar essas baiana de Maria...”. Quanto o menino cessou a introdução, começaram umas batidas fortes por sons de instrumentos de percussão e dez crianças, entre meninos e meninas, entraram pelos corredores dão acesso às ceiras do teatro, surpreendendo todo o público. Vestiam roupas coloridas e pomposas, compostas com máscaras exuberantes que lembravam tanto cocar de indígenas, quanto máscaras guerreiras do povo africano.

Essa foi a abertura de um conjunto de 6 coreografias de dança mediadas pelo professor João Pedro Dias Freire que trabalha na EPNE do Núcleo Bandeirante e apresenta em nossa mostra de dança. João Pedro junto aos seus educandos criaram esta coreografia utilizando como referência a miscigenação e formação do povo brasileiro e de sua cultura, com a representação do povo negro e do indígena. A coreografia foi embalada pelo som forte da música Baianá, do grupo musical Barbatuques. A escolha da música está diretamente ligada a mensagem que a dança se propôs transpassar, e este grupo musical além de ser brasileiro

fazem a música a partir da percussão corporal. Ou seja, realizam a música a partir dos sons do corpo humano, atingindo essa proposta de uma fácil produção de sons comumente realizados em aldeias e quilombos, remetendo a questão indígena e negra. Outro ponto a destacar são as vestimentas, em que as cores e indumentárias reforçam a questão da força, da natureza e da cultura tão presentes entre esses povos.

A segunda coreografia que EPNE de Núcleo Bandeirante apresentou se reportou à cultura das Escolas de Samba. As escolas de samba<sup>32</sup> surgiram na década de XX no Rio de Janeiro, esta cultura se popularizou por todo Brasil e hoje é umas das principais identidades do Brasil ao olhar internacional. Na coreografia, tinham duas crianças representando o mestre sala e a porta-bandeira, e duas meninas representando as passistas, estas são figuras emblemáticas que compõem os desfiles de escolas de samba.

A equipe da EPNE preocupou-se com os detalhes na composição dos figurinos, preparam utilizando cartolinas, paetês, papéis laminados, isopor, arames, algodão, tecidos e muita criatividade. Toda confecção foi realizada na própria escola, inclusive o painel referenciando a escola para compor a ideia de uma "Escola de Samba da EPNE". Esse painel foi utilizado para uma entrada triunfal do casal, em que o casal se posicionou no centro do palco com o painel à frente, e quando a música se inicia, o lindo painel de abre e a cena se enquadra no casal. Nesse momento o público se encanta com a riqueza da cena, com o esplendor daquele figurino vestindo duas crianças repletas de alegria, empoderadas e orgulhosas por levarem a bandeira de sua própria escola e ocupar aquele lugar de prestígio assumindo uma dança tão cara à cultura brasileira.

Pudemos presenciar também, estonteantes crianças dançando frevo expressando muita diversão e energia. Fomos de uma dança cultural do Rio de Janeiro a uma dança cultural típica do folclore de Pernambuco, a dança do frevo. As crianças utilizaram o adereço mais marcante dessa dança, que são as sombrinhas pequenas e coloridas, além de saia (para a menina) e calças que brilhavam (para os três meninos), junto a camiseta criada pela escola para toda a equipe da EPNE que participou do evento. Apenas um destaque para essas camisetas, camisetas estampavam um desenho do "Bumba meu Boi", criado por uma criança e nas costas havia o nome da nossa mostra de dança, organização que apenas reforça toda dedicação e entrega da escola mediante a proposta pedagógica que engloba o evento.

---

<sup>32</sup> Escolas de samba. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/carnaval/escolas-de-samba.htm>. Acesso em: 12 maio 2024.

Esta coreografia valoriza a cultura do frevo que está diretamente ligada a história do nosso país. O frevo<sup>33</sup> originou-se no século XIX na cidade de Recife, em Pernambuco, em decorrência da rivalidade entre as bandas militares e os escravizados que tinham se tornado livres. Foi um período em que se vivia o pós-abolicionismo e a criação de uma nova classe operária, composta majoritariamente por pessoas negras, anteriormente escravizadas. Nesse mesmo contexto, as movimentações da dança do frevo foram fortemente influenciadas pela capoeira, nos movimentos acrobáticos e no ritmo acelerado. Essa dança popular é muito frenética, por isso o nome frevo, do verbo ferver, "frever". O frevo foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2007.<sup>34</sup>

Em seguida fomos ao Norte do Brasil com a coreografia de uma dança cultural do Pará, o carimbó.<sup>35</sup> O carimbó surgiu no século XVII a partir de uma manifestação cultural de origem afro-indígena, tanto que suas músicas são acompanhadas pelos batuques de um tambor artesanal. Fruto de miscigenação, o carimbó recebeu várias influências, mas principalmente da cultura negra.

Seis crianças compuseram esta coreografia, quatro meninas e dois meninos. As meninas se apresentaram vestindo saias longas de chita com alguns adereços de flores e tecidos em retalhos compondo os ombros e uma parte do tronco, dando mais fluidez ao vestuário, além de um adereço na cabeça. E dois meninos que usaram enquanto figurino, uma calça mais curta, dobradas, lembrando a cultura da pesca, usaram também lenços coloridos no pescoço e chapéus de palha com longas abas. A dinâmica dessa coreografia circundou sobre os meninos realizando um cortejo sobre as meninas, enquanto as meninas demonstravam muto domínio corporal em movimentos em torno do quadril. A coreografia demonstrou características típicas do carimbó, dança que era vivenciada entre o povo ribeirinho enquanto celebravam entre amigos e familiares conquistas nas pescarias e plantios. A combinação dos movimentos, do ritmo, do figurino e a mensagem apresentada com a dança representaram os aspectos da vida simples local, mas que a comunidade ribeirinha sabia bem aproveitar, acompanhados pelo referido carimbó.

As apresentações contemplaram culturas de danças típicas do Nordeste, Sudeste, Norte, e fechou as apresentações contemplando a nossa cultura, do Centro Oeste. O “Bumba

---

<sup>33</sup> Frevo. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/frevo/>. Acesso em: 12 maio 2024.

<sup>34</sup> Disponível em: [https://www.todamateria.com.br/frevo/#:~:text=O%20frevo%20tem%20origem%20no,fren%C3%A9tica%2C%20de%20ritmo%20muito%20acelerado](https://www.todamateria.com.br/frevo/#:~:text=O%20frevo%20tem%20origem%20no,fren%C3%A9tica%2C%20de%20ritmo%20muito%20acelerado.). Acesso em: 12 maio 2024.

<sup>35</sup> Carimbó. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Carimb%C3%B3>. Acesso em: 15 maio 2024.

meu Boi” apesar de ter origem no Maranhão, foi trazida para Brasília por Seu Theodoro nos primeiros anos da Capital. Incentivada, propagada e ensinada por Seu Theodoro, o “Bumba meu Boi” tornou-se uma cultura rica de nosso Estado (DF), mas que poucos sabem. Nesse sentido de resgate cultural e da nossa própria história, a dança na escola opera muito bem.

O professor João Pedro ao trazer a apresentação do "Bumba meu Boi de Seu Teodoro" com tanto zelo pela história e contextualização que englobam essa expressão artística, enriqueceu o sentido da realização da nossa "1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira". Anísio Teixeira evidenciava que as experiências vividas dentro da escola, estivessem representando as experiências vividas fora da escola, a escola precisava representar nossa sociedade, nossa cultura, nosso cotidiano; os conteúdos precisavam ser ativos, práticos e repletos de experiências transformadoras.

O "Bumba meu Boi de Seu Teodoro"<sup>36</sup> é uma expressão cultural registrada como Patrimônio Cultural do Distrito Federal, registrado pelo IPHAN, desde 2004 (Decreto nº 24.797, de 15/07/2004, DODF nº135, de 16/07/2004, p. 7). No início da capital, Theodoro Freire encontrou um ambiente favorável e estimulante para as tradições maranhenses. Theodoro levou seu projeto a ferro e fogo de trazer para a cidade a cultura de seu estado (MA). Com grande sabedoria acumulada, Theodoro foi ensinando ou aperfeiçoando as pessoas baseando-se nos fundamentos das performances e celebração (Distrito Federal, 2014).

Foi pegando coisa por coisa e fazendo para os outros irem vendo: um chapéu, um passo de dança, uma batida, uma canção, tim-tim por tim-tim, trecho por trecho do drama, da cena toda. Exigia rigor e disciplina de todos. E assim fez o maestro de uma grande trupe de artistas - responsáveis da mais alta qualidade técnica, poética e sintética de um universo cultural significativo e representativo de um segmento social relevante na configuração da população desta cidade. (Distrito Federal, 2014, p. 65)

Neto de Seu Teodoro, o professor João Pedro Freire, segue o legado do avô. Chegou movimentando todo o trabalho cultural e artístico desenvolvido pela EPNE do Núcleo Bandeirante. Assim, para contar com mais detalhes a história do "Bumba meu Boi", João Pedro iniciou esse momento com uma coreografia com um casal de crianças representando: Pai Francisco e Mãe Catirina. Pai Francisco e Catirina eram um casal de escravizados que trabalhava em uma fazenda. Catirina, grávida de Pai Francisco, teve o desejo de

---

<sup>36</sup> Registro no IPHAN do “Bumba meu Boi de Seu Teodoro”. Fonte: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/45204/Decreto\\_24797\\_15\\_07\\_2004.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/45204/Decreto_24797_15_07_2004.html). Acesso em 14 maio 2024.

comer língua de boi, mas não era de qualquer boi. A escravizada queria especificamente, comer a língua do novilho mais querido do patrão.

No credo popular, quando o desejo de grávida não é atendido, o bebê corre risco de morrer ou nascer deformado. Por isso, Pai Francisco, mesmo sabendo o enorme risco que corre, atende ao pedido da esposa e mata o boi. Mas, para a desgraça de Nego Chico, o patrão descobre e manda seus vaqueiros atrás dele. O Pai Francisco é capturado e ameaçado. O patrão, em desespero pela morte do animal, convoca médicos para salvá-lo, mas nenhum consegue reverter a situação. Toda a fazenda é mobilizada. Finalmente, chegam os pajés e feiticeiros da floresta e conseguem ressuscitar o boi. O patrão fica tão feliz que resolve poupar a vida de Nego Chico. Homem e boi estão salvos, então, uma grande festa é realizada com todos da fazenda. (Entenda..., 2017).

O marido, Pai Francisco também conhecido como Nego Chico, se esforçou para atender o pedido da esposa e acabou se encrocando com o patrão. Mas graças aos pajés e feiticeiros - figuras inerentes à cultura indígena e africana -, o Nego chico foi salvo, ressuscitaram o boi que ele havia arrancado a língua. E nesse desfecho, com muita dança e festa na fazenda, por terem conseguido fazer o boi querido do patrão ressuscitar e livrado a vida do Nego Chico, sucedeu a próxima coreografia.

Todas as crianças que participaram das coreografias anteriores da EPNE do Núcleo Bandeirante, 16 crianças ao todo, entraram no palco para essa dança que encaminhou para nosso encerramento. As crianças vestiram seus figurinos com armações que se sustentavam em seus ombros, representando boizinhos coloridos. Encheram o palco de identidade cultural, exibindo-se com movimentações cheias de vida e com muita comemoração, fechando essa linda história que é transpassada, reinventada e inovada, a cada interpretação. A dança do "Bumba meu Boi do Seu Theodoro" e toda construção até a subida do palco, assume um papel de reconstrução e fortalecimento de uma identidade coletiva perante a escola e a sociedade.

O corpo docente da EPNE do Núcleo Bandeirante que abraçou o projeto da "1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque", subiu ao palco, vestiram os figurinos de boizinhos também e comemoraram e agradeceram junto às crianças dançantes. Um outro fato importante em meio a todos que protagonizaram essa cena, foi que em nosso segundo dia de apresentação (18 de novembro de 2024), pudermos contar com a ilustre presença da Maria Sena Pereira Freire, esposa de Seu Teodoro. Maria Freire esteve ao lado de seu marido desde o início do projeto de disseminar essa expressão artística da cultura maranhense, o "Bumba meu Boi", na Nova Capital.

O trabalho entregue por toda equipe e educandos da EPNE do Núcleo Bandeirante referente a esse conjunto de apresentações, foi realmente diferenciado. Em vista disso, foi

muito importante a subida no palco da equipe da escola para saudar o público que estava em êxtase após presenciar tanta representatividade da nossa cultura brasileira. As músicas, os movimentos, cada um dos figurinos, a entrega e expressividade de cada criança, realmente impactou quem estava assistindo.

A EPNE do Núcleo Bandeirante foi a última a apresentar por também ter sido a última escola-parque a ser criada. Logo, não foi premeditado que esta escola fechasse nosso espetáculo, - e pela primeira vez no texto digo isso, "espetáculo", pois foi a esse nível que elevou o evento após recebermos essa apresentação - mas essa culminância foi muito bem encaixada perante a proposta engendrada desse momento de intercâmbio entre a dança das escolas-parque.

Esta escola é a única entre as 8 escolas-parque que ainda não tem um teatro, não tem uma sala ampla para grandes ensaios, mas ainda assim, conseguiram superar todas essas questões e desenvolver seus ensaios e toda a preparação. O resultado desse trabalho é o que de fato podemos chamar de "trabalho em equipe"! Para a preparação para este trabalho, contaram com professores regentes das três áreas de conhecimento da escola, professores de arte, educação física e biologia (Laís - arte; Juliano, Thalita, Larissa, Rodrigo, Joilma - educação física; Renan e Gabriel - biologia). O projeto foi apresentado a toda equipe gestora da escola e também aos demais professores, os professores fizeram a adequação de cada dança apresentada com as áreas de conhecimento, trabalhando também a interdisciplinaridade tornando o projeto ainda mais rico pedagogicamente.

Podemos considerar que essa escola atingiu o cerne da questão logo em nossa primeira edição. Unir professores, equipe gestora, educandos e comunidade escolar por um mesmo propósito, abraçando o trabalho do outro como se fosse nosso, e que de fato é. Um trabalho realizado em determinada magnitude na escola, já não é um trabalho isolado. Não é um trabalho só de arte, só de dança ou só de educação física, é um trabalho de cada um que faz parte da realidade educacional de cada instituição de ensino. Um trabalho dos que têm um real comprometimento com a educação pública, laica, solidária e de qualidade, preceitos que fizeram parte do que preconizava Anísio Teixeira.

**"Encerra a coreografia e começa o show": Proposição de um projeto de dança para as escolas-parque**

Vamos partir para a conclusão dessa etapa da pesquisa, a concretização de um sonho que nos remete a sensação de dever cumprido após poder entregar para sociedade um trabalho que nos ajuda a compreender as dimensões sobre a dança na escola. Após termos adentrado à literatura, adentrado à revisão sistemática, adentrado ao campo, pudemos realizar juntos um momento de encontro entre os protagonistas da dança na escola reunindo em um único espetáculo trabalhos desenvolvidos nas escolas-parque de Brasília.

Na " 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira", pudemos presenciar crianças e professores de dança que prepararam um espetáculo repleto de expressão, protagonismo infantil e celebração aos ideários de Anísio Teixeira. Nesse direcionamento, os ritmos, passos e a expressão corporal se entrelaçam nos sorrisos brincantes das crianças que se apresentaram de forma única e com diversos significados.

A dança evidenciou-se como um importante conteúdo presente nas escolas-parque, tendo o papel de incitar nas crianças o senso artístico, a expressividade, a conexão com o outro, a memória, além da consciência corporal. Crianças de diversas faixas etárias e níveis de ensino, que estudam em diferentes regiões de Brasília: Asa Sul, Asa Norte, Ceilândia, Brazlândia, Núcleo bandeirante, puderam reunir-se em um único espaço por meio de uma manifestação artística em que se encontram enquanto formadores de cultura, formadores de ideias, criam e recriam-se em toda essa potência que é a dança.

A integração das crianças, professores e a dança das escolas participantes gerou uma articulação necessária para discutir as expressões e a potencialidade do dançar na escola. Propiciando uma análise sobre essa temática da cultura corporal que envolve muito mais que simples gestos e técnicas. Momento em que as crianças puderam experienciar e trocar experiências com crianças advindas de culturas similares, porém diversas. Puderam ver o desenvolvimento de seus pares, assim como mostrar suas obras artísticas criadas a partir do movimento de seus próprios corpos.

Subir em um palco tão representativo, como o palco do 'Teatro da Escola-Parque 308 Sul', primeiro teatro a ser construído em Brasília, despertou nas crianças não apenas uma vertigem advinda das emoções, mas um orgulho em pertencer. Pertencer a um grupo que dança, em representar a própria escola, em ser capaz de se expressarem embalados por um ritmo comum em meio a uma criação cultural repleta de intencionalidades. A atuação do trabalho coletivo evidencia que a arte e educação integradas, se caracterizam como potencializadoras do processo de formação e interação social.

Desse modo, acreditamos ter correlacionado este projeto aos ideais de Anísio Teixeira, ao mesmo tempo em que o educador se inspirou na filosofia pragmatista de John Dewey para engendrar seu planejamento relativo às escolas-parque. Pois, segundo o alinhamento das ideias dos educadores, as crianças devem vivenciar desafios, os quais tenham sentido na vida prática, pois os conhecimentos podem ultrapassar os livros, tornando-se funcionais (Dewey, 1971; Teixeira, 2007).

As experiências compartilhadas na escola, seja para solucionar problemas ou para encontrar novas descobertas, devem estar conectadas com a realidade cotidiana das crianças. E ao dançarem na escola, podemos considerar que as crianças estão solucionando problemas, quando percebemos em nosso próprio corpo, habilidades a serem desenvolvidas, descobertas e superadas, assim as crianças demonstraram em cada apresentação, que atingiram esse propósito. Além de trazermos a conexão com realidade pedagógica vivenciada nas escolas-parque para serem compartilhadas entre as próprias crianças, entre os professores e entre toda a comunidade escolar que se dispôs a participar.

Para Dewey (1971, p. 36), “a experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado”. Essas experiências se concretizaram em aulas, ensaios e até mesmo na própria apresentação de dança em que as crianças participaram efetivamente do processo, como criadoras e realizadoras de coreografias culturais e artísticas. Essas experiências, notoriamente, têm transformado os que dançam e alcançado os que estão à volta, os que acompanham o processo, e até mesmo os que estão como plateia presenciando os resultados artísticos apresentados.

Durante todo o texto eu tenho me expressado na terceira pessoa do plural porque, de fato, é dessa forma que esta pesquisa e cada fruto, cada resultado, tem sido construído. Nossa mostra de dança aconteceu de forma excelente e organizada, contando com um contexto histórico e cultural que elucidou sobre a educação de Brasília, sobre o plano educacional de Anísio Teixeira e especialmente, sobre a dança nas escolas-parque de Brasília. Para que tudo isso fosse possível, desde a edição de vídeos e músicas, coleta de informações, folder do evento, lista de convidados, preparação e envio de convites, recepção dos convidados, além de todo apoio com a parte técnica nos dias 17 e 18 de novembro de 2024, dedico especial reconhecimento à colaboração e parceria de Viviane Mota, Higor Ramos, Renata Lino e Pedro Jacyntho.

Encontram-se em anexo três documentos referentes à mostra de dança entre as EP's: modelo de autorização a ser enviada às famílias das crianças participantes, o modelo do convite para a mostra de dança, e a descrição da proposta do projeto a ser implementado nos PPP's das escolas. Importante ressaltar que o modelo de autorização enviado às famílias das crianças, foi repassado para ser utilizado pelas outras escolas-parques participantes utilizarem como modelo, por isso alguns pontos estão em vermelho, para que as escolas adaptassem de acordo com suas necessidades. Na autorização enviada, estava explicado desde o objetivo que envolvia a primeira mostra de dança, até toda a dinâmica do horário planejado, em que as crianças estariam conosco tanto na sexta-feira quanto no sábado.

O modelo do convite foi um formato pensado para homenagear Anísio Teixeira e acentuar seus ideários. Formalmente, nomeamos um a um de forma digital, para enviar a cada autoridade educacional e aos professores entusiasta da educação pública de Brasília/DF. Os convites foram enviados através de emails e também por WhatsApp.

O último documento referente à "1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília: Tributo aos ideários de Anísio Teixeira", podemos considerar um desfecho para a continuidade dessa história, é a descrição da proposta a ser implementada nos PPP's das demais escolas-parque. Esse documento, inclusive, foi repassado em fevereiro deste ano (2024) aos gestores escolares das escolas-parque de Brasília/DF, antes mesmo do início das aulas. Tiveram a opção de implementar em seus PPP's ou simplesmente ter como um projeto paralelo e se organizarem novamente para participar da segunda edição do evento.

Inclusive, em 27 de fevereiro de 2024, ocorreu a primeira reunião para a segunda edição da Mostra de Dança entre as Escolas-Parque, conforme previsto na descrição da proposta do projeto. A ideia é implementar o projeto nas escolas-parque para que se dê continuidade a novas edições da Mostra de Dança entre as EP's, sem depender, necessariamente, da iniciativa isolada de professores de dança. Mas para que seja um projeto coletivo, enquanto um evento que acontecerá anualmente, sendo dirigido e coordenado sim, por professores que atuem ou apoiem a dança na escola, mas que também, os gestores e outros membros da equipe pedagógica possam se comprometer com tal realização.

Pontos acordados na 1ª Reunião da “2ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque”:

- ✓ Data para o evento: setembro (o dia exato não conversamos)
- ✓ Local para sediar o evento: Foram sugeridos dois, a EP 308 Sul e a EP da Ceilândia. A ideia é que este ano consigamos mobilizar dois momentos de apresentação, para

contemplar uma escola fora do Plano. A própria história de luta da EPAT da Ceilândia, a primeira fora do Plano, é importante de ser ressaltada.

- ✓ Caso não consigamos duas apresentações, a prioridade será a EP da 308 Sul por ter mais lugares no teatro para receber o público.
- ✓ Tema norteador: Prática Pedagógica (o objetivo é que conheçam a realidade pedagógica dos professores que desenvolvem a dança na escola - professores licenciados em dança ou não -, além da realidade dos estudantes nas aulas de dança, os bastidores, as percepções) O plano é que possamos fazer vídeos mostrando parte das construções pedagógicas e coreográficas. Essa parte de edição vai dar um trabalhinho, mas eu me proponho a ajudar!
- ✓ Próxima reunião - Daqui a dois meses. Não sugerimos uma data em reunião, mas eu proponho que seja dia 23/04, às 19h. (Não foi realizada, reagendamos para o final de junho)
- ✓ Professores presentes na 1ª reunião:

Jéssica: EP de Brazlândia;

Mariana: EP da Ceilândia;

Maritza: EP da 210 Sul (vespertino);

Érika: EP da 210 Sul (matutino);

Hiury: EP da 314 Sul;

Thainá: apoio na organização geral;

Laryssa: apoio na organização geral.

E assim, finalizamos este relato de experiências que descreveu os bastidores do "show": 1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque de Brasília/DF: Tributo aos ideários de Anísio Teixeira", e tão logo estamos nos preparando para nossa segunda edição. Esse movimento fortalece o sentido do fazer científico quando, por meio da pesquisa, podemos dar um retorno direto à sociedade, fruto do que temos produzido nas universidades. Movimento que promove a conexão entre campo acadêmico com a escola, podendo então, minimamente reconhecer a materialidade que pesquisa tem produzido sobre a dança na educação pública de Brasília/DF, em especial, nas escolas-parque. Atingindo um dos objetivos traçados sobre o fortalecendo dessa área de conhecimento que ainda tem tanto a expandir no meio educacional, mas que notoriamente, tem dado passos significativos



## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA MOSTRA

(Adicionar o cabeçalho da SEEDF e da escola)

### **Autorização para participação na “1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira”**

Srs Pais ou Responsáveis,

Professores das Escolas-Parque de Brasília e do DF, que ministram aulas de diferentes linguagens artísticas, como dança, teatro, música e também professores educação física, estão reunidos na organização da “1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira”. Para esta realização, cada escola contará com um grupo de estudantes que representará sua escola, e o(a) educando, \_\_\_\_\_ (aqui nós mesmos podemos escrever o nome) \_\_\_\_\_, foi convidado(a) a participar deste importante momento. Esta apresentação proporcionará um intercâmbio entre as escolas-parque e tem como objetivo ressaltar a **dança** enquanto uma importante área na formação integral do(a) educando, enquanto ser único, criativo, artístico, crítico e principalmente, protagonista da sua própria história. A dança está entre os conteúdos ofertados nas escolas-parque desde a criação da Nova Capital, descrita no documento *Plano de Construções Escolares de Brasília (1960-1961)*, que definiu as diretrizes básicas para organização de um sistema escolar inovador articulado com o plano urbanístico da cidade. Este planejamento, idealizado por Anísio Teixeira, deixou marcas importantes em nosso sistema educacional e até hoje influencia na organização curricular de Brasília/DF.

Pensando nisso, em homenagem a Anísio Teixeira e fortalecendo a dança na escola, faremos esta apresentação artística em dois momentos, nos dias 17 e 18 de novembro (sexta-feira e sábado) no Teatro da Escola-Parque 307/308 Sul de Brasília. Segue a programação:

Horários	17 de novembro (sexta-feira)
8h-8h30	Saída da escola de origem com o transporte escolar.
9h	Recepção e organização das crianças.
9h30	Apresentação do espaço, da proposta geral do evento e do nosso organograma.
10h	Lanche
10h30	<b>Ensaio Geral</b>
12h30	Almoço
13h-13h40	Descanso
14h	Preparação para a apresentação

15h	<b>Início da apresentação</b> para as autoridades educacionais, gestores escolares e professores convidados.
17h30	Finalização
17h50	Retorno para as escolas de origem com o transporte escolar.

<b>Horários</b>	<b>18 de novembro (sábado)</b>
8h – 8h30	Saída da escola de origem
9h	Recepção e organização das crianças
9h30	Lanche
10h	Preparação para a apresentação
10h30	<b>Início da apresentação</b> para as família e comunidade escolar.
12h30	Finalização da apresentação

Pontos importantes, no primeiro dia haverá transporte para buscar as crianças em suas escolas e retornar para as mesmas. No segundo dia (sábado de manhã), pressupondo a participação das famílias, é necessário que confirmem a necessidade do transporte para retornar à escola, pois não havendo a demanda, será providenciado apenas o transporte no momento da ida até a Escola-Parque 307/308 Sul de Brasília.

- ( ) Desejo o transporte escolar ao final da apresentação no sábado.  
 ( ) Não será necessário o transporte escolar para retornar à escola no sábado.

Eu, \_\_\_\_\_,  
 autorizo o(a) educando a participar da “1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque: Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira”, e me comprometo a colaborar o(a) apoiando em todas as fases do processo, ensaios, preparação do figurino (caso haja), além de, principalmente, garantir a presença do(a) educando nos dois dias de apresentação, dias 17 e 18 de novembro.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) Responsável

Atenciosamente, professor(a) (escrever o nome do professor condutor do grupo) e Equipe Pedagógica da (escrever a escola de origem).



“Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que a de traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos” (TEIXEIRA, 1953, p.7).

**Professores das Escolas-Parque de Brasília/DF convidam,**  
*Equipe da Unidade Regional da Educação Básica*  
*(UNIEB) da CRE do Plano Piloto*

**1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque:**

## **Tributo aos Ideários de Anísio Teixeira**

Apoio:



**17 de novembro de 2023 - às 15 horas**  
**no Teatro da Escola-Parque 307/308 Sul**

Descrição do Projeto “**Mostra de Dança entre as Escolas-Parque**” a ser inserido nos PPP’s das Escolas-Parque.

#### **Descrição da Proposta**

Desde a concepção do Projeto Educacional idealizado por Anísio Teixeira para a educação de Brasília, a dança está prescrita entre as modalidades que seriam ofertadas em escolas-parques. Na primeira Escola-Parque de Brasília, localizada na 308 Sul e inaugurada ainda em 1960, a dança permaneceu firme e hoje conta com duas cadeiras destinadas a oferta da DANÇA nos turnos matutino e vespertino da escola. No entanto, esta ainda não é a realidade de todas as 8 Escolas-Parque existentes em Brasília/DF. A proposta é reunir professores, gestores e estudantes das escolas-parque e realizar uma **mostra de dança** para fortalecer essa iniciativa educacional inovadora de Anísio Teixeira que resiste há mais de 64 anos. Ano passado tivemos a primeira edição intitulada: “1ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque: Tributo a ideários de Anísio Teixeira”. Na primeira edição tivemos a participação presencial de 6 escolas-parque: EP 308 Sul, EP 314 Sul, EP 210 Sul, EP 210 Norte, EP de Brazlândia e EP do Núcleo Bandeirante. Contamos com a participação da EP de Ceilândia por meio de um vídeo resultante de uma pesquisa sobre a dança da escola; e a EP 304 Norte, por questão de logística, contribuíram apenas de forma indireta com a apresentação. O evento foi realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2023 no Teatro da Escola-Parque da 307/308 e foi considerado um marco entre os professores e gestores envolvidos por ter sido o primeiro evento a reunir representantes todas as EP’s de Brasília/DF no intuito de fortalecer a dança em seus currículos e práticas pedagógicas.

Com isso, daremos continuidade a este evento de intercâmbio entre as escolas com edições anuais de “Mostras de Dança entre as Escolas-Parque”. O tema e a organização será decidida em conjunto aos professores diretamente envolvidos com as coreografias, contando com o apoio da equipe gestora de suas respectivas escolas-parque.

#### **Justificativa**

O Projeto Educacional de Anísio Teixeira traçado para as escolas-parque, ao longo dos anos veio sofrendo alterações tanto por questões políticas quanto por adaptações às realidades pedagógicas. E apesar de vermos um intento em manter a essência do que foi projetado, a dança, por ainda lutar para se reafirmar enquanto área de conhecimento, sofre com instâncias tanto por parte da gestão de cada escola, quanto com a falta de professores com essa formação específica disponíveis para trabalhar nas escolas, ou seja, a escassez na contratação de professores licenciados em dança pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Reunir professores, projetos, estudantes envolvidos com a dança em uma mesma mostra coreográfica, é unir forças e mostrar que é possível. E mais que possível, é apresentar para sociedade em geral que precisamos da dança nas escolas de forma organizada e concreta, tanto prevista nos currículos quanto com professores competentes e habilitados para ofertar a dança, atuando na SEEDF.

#### **Objetivos**

1. Ampliar a valorização da dança enquanto área de conhecimento das escolas-parque.
2. Apresentar mostras coreográficas resultantes dos trabalhos que vêm sendo realizados e que consolidam a dança enquanto área de conhecimento fundamental deste tipo de escola.

**Metodologia**

Apresentar a proposta da “Mostra de Dança entre as Escolas-Parque” a professores que preveem trabalhar com dança entre seus conteúdos e se disponham a preparar uma coreografia com seus estudantes para apresentarem neste evento de intercâmbio entre as EP’s.

Cada EP poderá apresentar em média de 2 a 4 coreografias, considerando a participação do turno matutino e vespertino de cada escola. O tempo de duração total de apresentação de cada escola poderá ter no máximo entre 10 e 12 minutos, considerando o quantitativo do total de apresentações entre as 8 escolas-parque, esse tempo poderá ser flexibilizado.

Na primeira reunião entre os professores participantes, a ser realizada de forma remota, entre 26 de fevereiro e 1º de março de 2024, será definida a data e o tema deste ano.

Período proposto para a realização da “2ª Mostra de Dança entre as Escolas-Parque”: MAIO ou SETEMBRO (data a definir).

**Observações**

O evento se caracteriza pela conexão entre as escolas-parque, considerando que os currículos e as práticas pedagógicas possibilitam diálogo e contribuição entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimento que fundamentam este tipo de escola, como a educação física, artes visuais, artes cênicas, música e a própria dança.

**ANEXO B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA AMANDA DE AZEVEDO BETIM ROSA (22/12/2022)**

**Laryssa:** Bom dia! Estamos aqui na escola parque 308 Sul, hoje é dia 22 de dezembro de 2022, eu estou aqui com a professora Amanda, professora efetiva de dança da Escola Parque desde 2020.

(A gente já começou conversando algumas coisas, sobre a escola, sobre o projeto de dança e agora eu vou dar continuidade a entrevista)

**Laryssa:** Bom dia, Amanda! Então a gente estava conversando sobre a forma de oferta do projeto de dança da escola, aqui é ofertada uma vez por semana para algumas turmas e quando troca o semestre algumas turmas ficam duas vezes por semana.

**Amanda:** Isso!

**Laryssa:** E aí você estava me explicando que vocês passam uma manhã inteira com as turmas...

**Amanda:** Sim, a gente optou por esse formato para ficar mais tempo com os alunos, mas no caso do departamento dos setores de música e educação física eles não têm essa mesma divisão, eles fazem a troca, então acaba que os alunos deles fazem aulas duas vezes na semana por causa dessa divisão.

**Laryssa:** Quais as atividades, espetáculos, apresentações, vocês fazem ao longo do ano? Existem apresentações ao longo do ano, como funciona?

**Amanda:** A gente faz de uma maneira bem livre, cada professor coordena/ direciona suas apresentações, a gente tem algumas parcerias mais isso é uma forma bem natural de acontecer, na parte da afinidade que a gente tem com os colegas. Por exemplo: “Ah.. vamos fazer uma comemoração em conjunto na semana da Consciência Negra?”, a gente fez agora por exemplo um espetáculo com parcerias dos professores de outros quartetos, foi uma coisa bem mista e bem legal, mas isso partiu da nossa iniciativa, não é um projeto que acontece na escola, bem individual isso.

**Laryssa:** Entendi, vocês vão sentindo como estão fluindo o significado das apresentações e aí se reúnem.

**Amanda:** Eu gosto de fazer da minha maneira particular, eu gosto de fazer ensaios abertos ao longo do ano com eles, pra eles já sentirem essa dinâmica, de plateia, parte cênica mesmo, da dança. Então eu faço às vezes aqui na sala mesmo que ela é bem ampla, convido algumas turmas para assistirem ou às vezes faço lá no pátio também, depois que acaba o recreio está todo mundo organizado para subir, aí eu faço, é um ótimo momento, todo mundo animado, é bem legal. Eu fiz algumas vezes ao longo do ano e no final do ano fiz uma apresentação no teatro mesmo, no caráter mais de espetáculo, mais encorpado.

**Laryssa:** E teve algum tema específico esse espetáculo do final do ano?

**Amanda:** Esse ano eu fiz com os aprendizados, cada coreografia tinha um aprendizado que trabalhei com eles ao longo do ano, por exemplo: trabalhei com formação coreográfica, como que a gente pode aproveitar o grupo para desenvolver desenhos corporais em grupos com formatos diferentes, como que a gente pode criar com nosso próprio corpo e com o corpo do colega um desenho legal... Então teve uma coreografia só para isso e teve uma coreografia que foi sobre respiração, o valor da respiração como autorregulador das emoções, não só como o nosso veículo de sobrevivência. Aí fiz isso, teve outra coreografia da semana da Consciência Negra, então foi bem diversificado, foi mais como uma amostra de dança.

**Laryssa:** Amostra do que vocês trabalharam ao longo do ano, muito legal! Você lembra da data?

**Amanda:** Foi agora dia 12 de dezembro (2022).

**Laryssa:** Nessa amostra foi só você ou outra professora de dança? É porque são turmas diferentes.

**Amanda:** A gente até conversou sobre isso, de tentar se juntar e fazer algum festival de dança, uma coisa específica de dança, mas a gente não conseguiu, foi bem corrido esse ano, eleições, copa, várias coisas.

**Laryssa:** A próxima pergunta é sobre as apresentações, elas acontecem em espaços externos da escola? Você já teve essa experiência?

**Amanda:** Sim, eu usei o pátio como ensaio aberto, tive uma ideia que foi algo que acho que o Pedrinho fez na época que ele trabalhava aqui, que foi de usar a escada como um cenário mesmo, eu até ensaiei algumas coisas com eles, só que a dinâmica é bem desafiadora.

**Laryssa:** Qual a idade das crianças?

**Amanda:** É bem variado eu peguei, primeiro ano, segundo, terceiro e quinto, de 6 a 10 anos. Eu tentei fazer com os do terceiro ano e até que foi fluído, só que a gente tinha outras demandas, eu teria que ter ficado mais tempo com eles, ia ser bem interessante.

**Laryssa:** Ficam as ideias, a gente vai construindo, amadurecendo, para próximos trabalhos.

E você tem apoio? Prático, financeiro, mão de obra, fornecedores de materiais coreográficos, para as atividades extras curriculares de dança?

**Amanda:** Aqui na escola a gente tem distribuição de material, a gente pode solicitar material para tesouraria / secretaria, só que isso tem toda uma burocracia para ser feita, a gente tem que pedir com muita antecedência, eles precisam fazer todo âmbito público, eles precisam dos três orçamentos, tem que ser empresas que estejam vinculadas, com toda uma história, não é tão simples, e a gente está tentando assim, eu pedi um tecido como material cênico, e consegui esse tecido, não era o que eu queria, mas era o que eles tinham dentro dessa empresa que está vinculada, então assim não é uma coisa muito simples mas é possível de ser feito.

**Laryssa:** Bom saber que existe um apoio, mesmo passando por toda burocracia, mas que é possível alcançar.

**Amanda:** Eu gostaria muito de trocar o linóleo eu acho que já está na hora de trocar, tem quase 10 anos, a gente usa muito, passa muitos alunos aqui e por mais que a gente cuide, tem esse senso de preservação. O linóleo a gente não conseguiu, está sendo um pouco difícil com relação a essa empresa, os orçamentos, ainda não sei, preciso me aprofundar até mais sobre esse assunto.

**Laryssa:** A escola-parque da 308 Sul e da 314 Sul tem linóleo também, são as únicas, passei por umas escolas-parques. Realmente é um material caro, privilegiado para algumas escolas, que bom que tem aqui para os alunos usufruírem disso, a gente sabe o quanto faz um diferencial para as aulas.

Como foi seu processo de tonar se professora de dança em escolas públicas de Brasília?

**Amanda:** Eu já era professora de dança, comecei com 18 anos dando aula de dança em academias particulares, na modalidade de dança do ventre e surgiu essa oportunidade de fazer o concurso específico para dança. Eu não estava formada ainda, mas foi uma oportunidade, então eu decidi fazer mesmo sem estar formada.

**Laryssa:** Você já estava na graduação?

**Amanda:** Já estava bem no finalzinho da graduação em dança, mas aí não ia dar tempo de eu me formar para poder assumir, mas mesmo assim, graças a Deus eu fiz, porque deu certo. Pedi final de fila, eu já atuava e aí entrei por causa dessa oportunidade, do concurso.

**Laryssa:** Enquanto professora de escola pública você percebeu se houve abertura para o desenvolvimento do seu trabalho de dança na escola, considerando, o currículo, projeto político, pedagógico, espaço físico, incentivo da gestão escolar? Você tinha me dito que começou em uma outra escola antes da Escola Parque, então como foi a sua entrada lá e depois sua entrada aqui?

**Amanda:** Bem diferente, no CEF não tem esse espaço, é outro tipo de visão, outro propósito. E aí claro que eu puxei para o meu lado também, fiz apresentações de dança. Trabalhei bastante a dança lá e eu senti que a gestão de lá estava bem aberta para isso. Eles não tinham espaço na sala, eles cederam para mim um miniauditório, caixa de som, então eu tive esse apoio.

**Laryssa:** Te adaptaram para receber e ofertar a dança na escola.

**Amanda:** Mesmo que eu desse também as outras linguagens artísticas, eu me baseei muito pelo livro didático de artes que eles usam lá, então eu peguei, estudei e aí passava os conteúdos das outras linguagens para os alunos e na hora da dança fazia bastante prática.

**Laryssa:** Legal, ótimo, aí quando você veio para cá como foi?

**Amanda:** Aqui também eu me senti e ainda me sinto muito acolhida. Porque a gente tá dentro do setor de cênicas, a gente não tem um setor separado, mas eu vejo por parte da gestão que eles sempre gostam de deixar bem claro, cênicas e dança. A gente tem professor específico de dança, eles têm essa valorização. E eu acho que também por conta do histórico do Pedrinho, acho que ele foi o primeiro do IFB a assumir.

**Laryssa:** Apenas destacando, o Pedrinho provavelmente foi o primeiro professor licenciado em dança a trabalhar na escola-parque, mas a escola-parque já tinha a dança desde o início. Desde a inauguração Anísio Teixeira já previu a dança para escola, mas até então essa responsabilidade se dividia entre os professores de artes e educação física, então foi bem lembrado por você. O Pedrinho foi esse primeiro professor formado em dança convocado para atuar na escola parque 308 Sul. Muito legal, bom saber que você teve esse incentivo, que tem essa abertura, que eles nomeiam a dança, que a dança não fica ali só entre os conteúdos, que ela tem um espaço próprio, bem legal.

**Laryssa:** O que você pensa sobre a forma que a dança está disposta em nossos currículos? E como tem se efetivado a oferta da dança nas escolas?

Hoje você atua numa escola parque que é um espaço muito bom para quem tem essa formação, mas você trabalhou numa outra escola que não era a escola parque, então como você pensa que tem sido a oferta? Se ela tem acontecido, se existe uma abertura, senão acontece por falta de preparo / disposição dos professores. É uma pergunta para a gente refletir o currículo.

**Amanda:** Eu senti que foi muito polivalente, o ensino das artes como todo é meio misturado no CEF, eu particularmente não gostei porque nenhum professor de artes tá apto de verdade a dá todas as linguagens com uma qualidade. Eu não tenho formação em outras áreas então eu tive que estudar bastante, buscar informação. Eu acho que essas disciplinas poderiam ser ofertadas de alguma maneira diferente, não sei como poderia ser. Pensando que os alunos já têm as outras disciplinas ali, como que isso poderia ser bem dividido, mas eu acho que poderia ser como oficinas, que o aluno pudesse optar, porque nem todos os alunos querem fazer as quatro linguagens, eles se identificam mais com uma. Até aqui mesmo na escola porque eu vejo que os alunos eles são sorteados, então eles não têm a opção. Acontece de: “eu me identifico com dança, mas eu fiquei com professor de teatro”, na dança só tem eu como professora no matutino.

**Laryssa:** Então aqui é por sorteio?

**Amanda:** É por sorteio, só tem eu como professora de dança no matutino, então vários alunos ao longo do ano inteiro falam: “professora eu quero muito fazer aula de dança mas eu fui sorteado em outra”. E ao mesmo tempo tinham alunos meus que não se identificavam tanto com dança e que gostariam de estar por exemplo em uma aula de teatro. Então eu acho que essa seria uma ideia interessante sabe, até para escola-parque que tem um pouco mais de aprofundamento nas disciplinas, nas linguagens. Mas que o aluno pudesse ter uma liberdade de escolha, também pudesse ter, de repente, um geral, com as linguagens no primeiro semestre e no segundo eles se aprofundariam no que eles gostassem. Até pelo integral ser bastante cansativo para eles, eu percebi isso com os alunos também.

**Laryssa:** Eu penso nas duas coisas também, porque como é uma fase muito inicial, elas precisam experimentar, porque se elas forem direto só para o que elas gostam às vezes elas se privam. Então, depois de entender, de ter vivenciado as artes num geral, as crianças deveriam ter esse momento de escolha, um pouco mais de liberdade.

Sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas-parques verificamos que existem diferenças entre o modo de oferta, qual sua opinião sobre isso? no sentido de cada escola parque tem ofertado a dança de uma forma, algumas com projetos fixos, outras flexíveis, algumas têm dança, outras nem tem, qual sua opinião sobre isso? Deveria ter um mesmo projeto para toda a escola?

**Amanda:** Olha vou confessar que eu não conheço muito bem como está, esse e até um ponto que seria muito interessante conversar com você. Eu quero também ver o seu trabalho do mestrado, não só do doutorado, mas do mestrado também que você fez esse apanhado, porque eu não tenho muito conhecimento de como a dança está atuando. Eu conheço algumas pessoas da Escola Parque Anísio Teixeira, eu sei que lá eles atendem os alunos mais velhos e no modelo de oficinas, eles escolhem, isso eu achei fantástico! Mas nunca visitei.

**Laryssa:** Inclusive terá alterações lá, está sendo difícil para eles porque eles querem ampliar o projeto e o modo de oferta vai ser alterado, ainda não sei como vai ficar mais vou descobrir.

**Amanda:** Então eu não tenho uma opinião formada, porque não tenho muito conhecimento de como que cada escola funciona. Mas eu sou um pouco dessa linha, acho que aqui deveria ter uma autonomia também, porque se lá tem um caráter diferente, são alunos diferentes, alunos mais velhos, aqui eu atendo alunos mais novos, então depende, tudo precisa ser levado em consideração.

**Laryssa:** Qual a sua concepção sobre o desenvolvimento da dança nas escolas-parques? Essa pergunta vem mais no sentido do que a dança deve oferecer para os alunos da escola parque, qual é esse papel da dança.

**Amanda:** É muito do que a gente estuda enquanto professor de dança, nesse sentido de valorizar. Eu acho que a dança pega um pouco de cada, por exemplo, da educação física que tem esse vigor físico e corporal, pega um pouco da cênica do teatro, porque tem essa parte expressiva, e também acaba pegando um pouco da música, claro. Eu sei que a dança é uma linguagem e a música é outra, mas elas fazem um casamento muito lindo, muito comum também, muito cultural. Então acho que a dança acaba sendo o meio, um vetor de união dessas disciplinas, que não é a mesma coisa que a educação física, não é a mesma coisa que uma aula de música e não é a mesma coisa que uma aula de teatro, é uma coisa completamente diferente mas usando um pouco das três, eu fico pensando muito nisso. E eu vejo que a dança faz muito parte da nossa cultura mundial, ela está presente há muitos anos é muito ancestral, então acho que ela é tão natural de cada um, de todo mundo, do mundo, por isso acho importante dá vasão para essa linguagem.

**Laryssa:** Como você avalia as condições de espaço e recursos para o desenvolvimento do seu projeto de dança aqui na escola parque?

**Amanda:** Eu acho que eu tenho uma sala muito boa, comparado com a realidade de outras escolas, só de ter esse espelho na parede é um sonho. A gente tem o linóleo, eu sou muito grata, é uma sala ampla, tem esses pontos que eu falei pra você que o linóleo precisa ser trocado, talvez se pudesse ter o tablado por exemplo, mas aí eu estou cobrando demais.

**Laryssa:** Qual a metodologia em geral é empregada por você nas suas aulas? Como você atua nesse sentido, você faz um alongamento, você traz uma teoria, você vai ali para a prática ou você é mais intuitiva? Como é a sua metodologia de trabalho com os alunos?

**Amanda:** Eu gosto muito de equilibrar, na faculdade a gente falava muito sobre o ensino tradicional da dança que é essa coisa mais formal de todos os alunos estarem de frente para o espelho, professor na frente e a gente criticou muito esse formato, pois é interessante ter o descolamento do espelho. Mas eu acho que é importante equilibrar, então eu tento fazer um equilíbrio entre o ensino mais formal bem coreográfico, “gente eu vou passar aqui para vocês o movimento é assim, cotovelo nessa posição, vamos para cá, ouve a música”, bem metódico. E ao mesmo tempo, em contrapartida, também gosto de explorar a parte sensorial deles com um viés mais de dança contemporânea, pegando essa inspiração das sensações, não tanto do formato. Então eu exploro muito isso, eu gosto de ir equilibrando. Nas coreografias do final do ano por exemplo tiveram momentos que eu usei da composição deles, do que eles me trouxeram, e eu levei bastante coisa, “a gente vai fazer assim, 5, 6, 7 e 8, os movimentos bem-marcado, música tal”, mas também peguei muito deles, de explorações que eles próprios criaram “ah vamos incluir isso na coreografia da apresentação final? Vamos incluir!”.

**Laryssa:** Quais os estilos de dança você trabalha nas suas aulas, quais deles tem uma boa receptividade dos alunos, quais os alunos apresentam alguma resistência, como isso é tratado nas aulas? Você falou que trabalha estilos, formas diferentes, os alunos têm resistência? Porque a gente sabe que tem alguns alunos que estão aqui mais dispostos outros não.

**Amanda:** Eu nunca coloquei como um estilo, por exemplo: “ah gente, vamos estudar hoje uma aula de balé ou uma aula de dança contemporânea”, eu nunca nomeei, sempre fui pegando inspirações. Eu ia dar uma aula mais voltada para o balé, só colocava assim: “gente, vamos posicionar os pés dessa forma, a gente vai flexionar”. Então não usava nomenclatura, “ah vamos fazer um *plié*”, não. Então eles se mostravam mais abertos até por causa disso, mas

é claro que tem sempre os alunos que já tem uma bagagem, e reconhecem, “ah eu já fiz isso”, “isso aí é assim”. E tem uma coisa que eu gostaria de explorar mais, que não está muito dentro da minha bagagem, que são as danças brasileiras, eu gostaria de trazer mais para eles como estilo e identidade cultural, mas confesso que eu ainda não explorei muito com eles.

**Laryssa:** Caminho a ser estudado, aqui a gente tem essas oportunidades.

Já quase finalizando, você tem alunos homens na sala de aula? Como que você avalia essas relações de gênero nas aulas de dança, como que é a questão para os meninos as aulas?

**Amanda:** Um ponto maravilhoso, muito importante, eu tenho alunos homens sim. Como eu te falei é sorteio, então eles não sabem para onde que eles vão, os mais novos eu sinto que eles são bem abertos, não tem muita resistência. Mas os meninos do 5º ano já começam a apresentar uma resistência em determinados movimentos, às vezes quando é um movimento mais fluido, uma coisa mais solta, que remete ao universo talvez mais feminino. Quando o movimento é mais pesado eu percebo que eles vão com mais facilidade, mas quando são momentos de proposta mais fluidos eles têm um pouquinho de resistência, quando tem alguma menção ao balé, por exemplo. Mas hoje eu percebo uma coisa também que, por conta do TikTok, funk, tem muito homem dançando, rebolando e muito homem fazendo movimentos que antes eram reprimidos, eu sinto que eles estão mais abertos.

**Laryssa:** Como se caracteriza a participação dos pais/responsáveis no acompanhamento das aulas, atividades dos projetos? Você sente que os pais de alguma forma estão perto ou se tem uma distância, se eles têm interesse em saber.

Porque antes a escola-parque tinha a presença da família muito próxima, era uma outra realidade, do próprio público da escola-parque, então as famílias elas eram muito presentes até na confecção dos figurinos. Nas entrevistas da pesquisa do mestrado eu vi isso bem presente, como pesquisadora atual tenho percebido que isso tem se perdido, qual é a sua opinião sobre a presença da família na escola?

**Amanda:** Eu acho a presença da família muito importante, também eu compactuo dessa opinião que a gente se ajuda, os professores e os pais estão ali por conta das crianças e a presença dos pais faz toda a diferença. Observei que dos alunos mais velhos eles não têm tanto acompanhamento, são menos pais que estão na reunião dos pais, que procuram saber. Eu formei mais vínculos com os pais dos menores, os alunos mais novos acho que naturalmente os pais estão mais preocupados, está começando a vida escolar da criança, então eles estão mais presentes. E as apresentações, eu acho que são eventos que promovem muito forte esse encontro, dos pais, os alunos e os professores, a comunidade escolar, então acho muito importante ter apresentação por causa disso.

**Laryssa:** Como foi a presença desses pais na apresentação?

**Amanda:** Vieram bastante pais, eu fiquei até surpreendida, mas como eu te falei, foram mais pais dos alunos novos

**Laryssa:** Foi dia de semana?

**Amanda:** Foi dia de semana, é mais difícil conciliar com o trabalho, eu quero ver se consigo no ano que vem tentar negociar para pelo menos uma apresentação acontecer no final de semana, porque os alunos ficam com um semblante diferente, a motivação deles, a confiança deles também muda.

**Laryssa:** Quais as principais dificuldades e desafios você enfrenta como professora de dança?

**Amanda:** Atualmente essa minha questão ela tem sido mais com a parte da manutenção do material, que é essa coisa do linóleo, mas a gente está no caminho bacana, estou me sentindo bem, me sinto acolhida, sinto esse incentivo, gostaria de ter mais contato com os outros professores, isso tem que partir de mim mesmo, de eu ir atrás para a gente conversar como que a dança pode ser mais valorizada ainda, como que a gente poderia de crescer com essa disciplina, de repente um festival de dança, usar o centro de dança que é um espaço que está ali, como a gente poderia ocupar também esses espaços, dentro da escola eu percebo um caminho bacana.

**Laryssa:** E para finalizar, quais as principais contribuições seu projeto de dança pode oferecer na educação das crianças, dos adolescentes? Aqui só temos crianças.

**Amanda:** Eu vejo a dança como um veículo de aprendizado de outros valores, a gente não está formando bailarinos profissionais, então é esse espírito de união, de equipe, de estarmos juntos, de colaborar, de se expressar, de ter essa liberdade expressiva do corpo, de se sentir mais confiante, de trabalhar autoestima, acredito que é muito nessa linha.

**Laryssa:** Muito bom Amanda, muito obrigada pela contribuição, pela disponibilidade, e que essas reflexões possam em algum momento reverberar, para a gente está melhorando esse cenário da dança na educação de Brasília, do Brasil e por aí vai.

**Amanda:** Tem só um ponto, tinha que ter mais professores, aqui só tem eu, isso é um ponto que tem que ter.

**ANEXO C - ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANA LUIZA SALLES NOGUEIRA SILVA (22/12/2022)**

**Laryssa:** Boa tarde! Vamos dar início a entrevista com a professora Ana Luiza que é professora formada em dança e que atua na escola parque da 308 Sul, no turno vespertino, hoje dia 22/12/2022.

A Ana Luíza já me situou um pouco sobre a formação dela e agora eu estou entendendo como funcionam as aulas de dança aqui na escola.

Além das aulas regulares de dança quais outras atividades vocês têm aqui na escola, como espetáculos, apresentações?

**Ana Luíza:** A gente tem um esquema na escola dentro do PPP que é o mês da apresentação de música e de teatro, artes cênicas que inclui dança. Aqui na escola tanto o matutino quanto o vespertino só tem uma professora de dança em cada um dos turnos, e os outros professores da área são de teatro mesmo, então são 05 turmas, 04 tem teatro e 01 tem dança, em cada período. E já está dentro do PPP, dentro da programação da escola que em outubro e em novembro têm essas semanas onde os professores de teatro e de música apresentam as peças, os ensaios, que produziram para escola. E isso também é uma forma de fomentar a participação dos estudantes, tanto como artistas, como espectadores, nessa formação e promoção de plateia, nesse lugar de quem está ali para apreciar o espetáculo. E dentro da linha de educação física tem um festival que eles chamam: Festival da Primavera, que é um festival que tem jogos, que eles buscam trazer esse lugar competitivo amigável, nessa faixa etária do ensino fundamental 01. E eles sempre pedem o apoio das outras áreas, tanto das áreas de música, para formar o 'grito de paz' que a gente chama; da área de teatro, de dança para criar as danças, algumas apresentações, tanto para abertura quanto para o encerramento e da área de artes visuais para ajudar a fazer os pompons, as faixas, os uniformes. E então dentro da escola a gente busca sempre estar integrando, como já tem essas estruturas os professores que trabalham mais tempo eles já são habituados, assim que chegam os professores mais novos eles vão se habituando e ajudando a serem habituados. E fora isso tem a festa junina clássica e tem o aniversário da escola que sempre é pedido algumas apresentações. A escola sempre deixa muito aberto para várias festividades e eventuais movimentos se o professor, a professora tiver alguma apresentação pronta a gente disponibiliza e é uma porta para receber também.

**Laryssa:** Tem algumas apresentações que ocorre em espaço externo da escola?

**Ana Luíza:** Eu ainda não tive nenhuma experiência de levar minha turma para se apresentar fora, mas já tive a oportunidade de levar a turma para ser plateia de outros espetáculos aqui no Renato Russo [É um espaço cultural situado próximo à escola], no CCBB, em algumas exposições de artes geral. Como eu sou uma pessoa que tá muito atenta as programações culturais que tem na cidade, sempre eu tento encontrar um jeitinho de colocar a turma lá. Teve o MID, que são apresentações do Movimento Internacional de Dança, consegui levar meus alunos, teve uma peça de Mamulengo no CCBB e a gente levou também. Mas eu ainda não tive oportunidade de levar os meus alunos para apresentar fora e também não fiquei sabendo de professores de teatro que fizeram isso até então, eu sei que teve alguns professores de artes visuais, dois se eu não me engano, que conseguiram expor as peças dos trabalhos de alguns alunos em outras galerias.

**Laryssa:** Muito legal, também é muito importante proporcionar isso aos alunos, deles verem a dança, a arte, acontecendo fora da escola, muito bom.

E existe apoio prático para além das suas iniciativas, apoio financeiro, mão de obra, fornecedores de materiais coreográficos, parcerias para as apresentações, até para as próprias atividades de dança?

**Ana Luíza:** Foram anos complexos financeiramente falando, em 2019 eu tive muito mais disponibilidade do financeiro, que foi o meu primeiro ano aqui, de pedir recursos materiais, pedagógicos... Mas a escola em si tem bastante coisa que dá para a gente usar, tem uma sala de figurinos que temos acesso e que é muito diversa, muito ampla, tem esse cuidado também de estar toda bonitinha, separada em categorias. A coordenadora cuidou disso e no final do ano passado ela levou para lavar os figurinos, então tem essa manutenção dentro da escola. Eu particularmente gosto muito de jogos cênicos, de jogos de coordenação motora, lateralidade, enfim eu trabalho muito assim com os alunos. Eu sempre estou na sala dos materiais de educação física catando as bolinhas, uns cones, algumas coisas que lá é bem diverso. A escola também tem uma sala de áudio visual muito boa, com material de qualidade que dá para colocar os cabos HDMI, *pen drive*, então dá pra utilizar desses recursos visuais. A escola também tem boas caixas de som e microfone, e tem um teatro muito bom que foi inaugurado junto com a escola, junto com Brasília, claro que já está antigo, mas a gente tem esse recurso que é ótimo. Ele tem uma iluminação que é ok, não é super maravilhosa, mas é uma iluminação ok. A gente tem uma disposição de projetor e áudio dentro do teatro muito boa, tem uns camarins lá embaixo, dá para os alunos viverem essa experiência de realmente se sentirem como artistas, “ai vai para o camarim, se maquiarem e tal” é bem legal. Eu sei que de manhã o pessoal tem uma comunicação mais direta com outras equipes, eles conseguem ter figurinos mas acessíveis. Mas existe a possibilidade de ter esse recurso, precisa de um lado burocrático e mais direcionado “preciso disso” e bater o pé e ir atrás desse recurso. Eu confesso que eu não tenho muita paciência para isso sendo bem sincera, então eu faço com o que está ao meu alcance, utilizando esses recursos naturais que já são ótimos. Eu utilizo muito a sala de figurinos, também peço muito para os alunos roupas que eles têm, para eles irem atrás de figurino, vejo que as mães e os pais estão bem animados, eles super ajudam os alunos que não podem, que tem menos recursos, traz figurino de fora, traz roupa para emprestar, até onde eu vi deu para lidar bem com isso.

**Laryssa:** Agora falando um pouco mais sobre a sua própria formação, como foi seu processo até você se tornar professora de dança na escola pública de Brasília? Como você começou até chegar na faculdade?

**Ana Luíza:** Eu vejo a dança como um dos membros da possibilidade do movimento que existem, então dentro desse chuveirinho que é o movimento, têm os esportes, têm as danças, lutas, têm várias outras. eu sempre fui muito do movimento, desde 07 anos de idade eu faço ginástica artística, fui ginasta até os meus 10 anos, bem na brincadeira mas bem dedicada. Esse momento foi bem importante, é um marco na minha história. Tanto que eu tenho memórias muito antigas, eu lá no ginásio com o meu collant, as minhas cambalhotas, eu sempre gostei muito de estar no meio do movimento. E depois disso eu fui para outros esportes, tentei natação, futsal, várias coisas, mas eu entendi que não era esporte era movimento. Com 13 anos eu comecei a dançar em companhia de dança de hip hop e fiquei dançando até os meus 20 anos em companhias. Então passei por várias, viajei bastante, viajei para o festival de Joinville, festival de Curitiba, sempre fazia umas duas, três viagens, fui para esse lugar mais cênico e competitivo de pauta, depois disso eu fui para uma outra área dentro do hip hop que se chama break. A dança break é uma dança mais individual, no cenário bem competitivo mesmo, de batalhas, e masculinizado. Foi bem complexo para mim, porque era o tempo todo esse lugar de me afirmar, de falar que eu sou boa, que eu sou melhor do que os homens. E ao mesmo tempo sendo desmerecida por ser mulher, por não saber fazer os movimentos de grandes dificuldades, virtuosidade. Mas foi muito bom, me abriu várias portas

o universo do break, foi com ele que eu fui para fora, fui para Eslováquia, passei um tempo, aí fui para a Alemanha passei outro tempo, aí fui para Amsterdam e fiquei algum tempo lá competindo e batalhando, foi muito bom. Mas depois disso perdeu sentido para mim esse lugar competitivo da dança, depois eu entrei no grupo de garotas que queriam só dançar e ser feliz e aí fiquei só dançando e sendo feliz. Quando a gente viu estava com uma liga muito boa, somos mulheres notáveis, todas também estudando dança no IFB. A gente tem esse espaço do IFB que é uma sala gigantesca e maravilhosa e como a gente já estudava lá depois da aula só ia para uma sala que estava vazia, ligava o som e dançava. E ao mesmo tempo, ficávamos conversando muito, construindo o senso crítico, entendendo esse lugar de mulher na dança hip hop, que é super masculinizada. Quando eu vi a gente estava sendo chamadas para apresentar em espetáculos, a gente montou o Instagram e foi postando as nossas coisas, os nossos pensamentos, foi executando minis projetos de pequenos vídeos... Mas porque a gente estava afim, não era porque a gente queria ganhar alguma coisa, ou queria ser notada. Enfim a gente queria falar o que estava fazendo e as pessoas foram vendo e se identificando e quando vimos, estávamos criando um grande movimento de várias mulheres que se juntavam, e foram criando outros coletivos. E esse tema da mulher e o olhar para o corpo feminino que é um corpo totalmente diferente de um corpo masculino, um corpo que não busca aprovação, que não busca aplauso, que não busca troféu, um corpo que está ali disponível pra fazer o que está afim, e aí fui permeando nisso, me formei no IFB. Saí de lá sem muitas perspectivas do que eu queria fazer, fui tentar dar aula em estúdio de dança mas não conseguia me encontrar porque eu tinha acabado de sair do Break super desgostosa do que eu queria. Dança de estúdio tem muito esse lugar do ser notado, da pessoa admirar o que você faz e querer fazer igual, eu não estava nessa época e aí eu pensei: vou fazer um curso de pedagogia, que vou conseguir entrar numa escola mais fácil.

**Laryssa:** Você se formou em que ano?

**Ana Luíza:** No IFB eu me formei em 2017 e eu entrei em 2018 numa formação de pedagogia.

E aí eu falei: ninguém tá aceitando meu currículo, as escolas particulares ninguém conhece o curso de dança, vou lá falo que vou dar aula de dança e eles querem saber se sou professora de educação física e não me contratavam, vou ter que fazer um curso de pedagogia para implementar com que eu faço. Consegui aproveitar várias disciplinas do curso, em paralelo eu comecei a estudar para o concurso de professor contrato temporário e passei. Muito despreziosamente, eu falei: “vou estudar” e minha mãe disse que pagava um cursinho. Estudei 30 dias nesse cursinho, peguei uma colocação muito boa, fique em vigésimo lugar e quando eu vi eu estava sendo chamada para ocupar uma vaga aqui na escola, nesse lugar maravilhoso para dar aula de dança, uma coisa que eu estava super desacreditada.

**Laryssa:** Você entrou logo no início do ano?

**Ana Luíza:** Sim, porque em 2018 o professor que abriu essa vaga, o Pedro Ivo, ele saiu da sala e foi trabalhar na gestão. Essa escola era uma das únicas escolas que tinham professor de dança, porque teve o concurso lá em 2013 e as convocações foram em 2014, e ele foi o único chamado [nesse ano de 2018]. Ele foi fundamental por regularizar várias coisas, trazer uma visão da dança para o Currículo em Movimento, trazer os pensadores da dança, o currículo era montado por pessoas do teatro falando sobre dança, melhorou porque antes era o pessoal de educação física falando sobre dança. E aí ele ocupou esse lugar e no ano que ele foi para gestão, liberou essa vaga que eu ocupei. Em 2021 eles abriram essa outra vaga, que foi a vaga ocupada pela Amanda, se não me engano de 2020/2021, e aí quando eu vi eu estava aqui dentro trabalhando com crianças que é uma área que eu super gosto e foi ótimo. Em 2021 eu fui dar aula em escola classe e não é absolutamente o que eu quero fazer.

Eu tive que assentar na cadeira de todas as artes em vez de um lugar só e eu não acredito nisso, foi bem frustrante, bem desesperador, angustiante, mas eu consegui voltar esse ano para essa escola.

**Laryssa:** Você enquanto professora de escola pública percebeu que houve abertura para o desenvolvimento do seu trabalho com dança? Considerando o currículo, o projeto político pedagógico, espaço físico, incentivo da gestão.

**Ana Luíza:** Sim, totalmente, falando dessa escola que é a que eu posso falar, o Pedrinho deixou um trabalho muito maravilhoso, quando eu cheguei já tinha o espaço da dança, realmente a área relevante. Eu cheguei aqui no terreno já super farto, super receptivo e eu vejo que a escola pública dá muita liberdade para o professor trazer o seu próprio projeto, não tem muito essa rigurosidade produtiva e de entrega que tem nas escolas particulares, eu vejo que sempre houve essa abertura.

**Laryssa:** E a sua experiência na outra escola, você realmente teve que ocupar o lugar de artes e trabalhar com as quatro vertentes, você não teve a opção de fazer um trabalho voltado para dança e ter esse espaço?

**Ana Luíza:** Não, porque lá eu trabalhava com fundamental 02, já é outra linha, aqui eu trabalho com fundamental 01, eu estou falando de processo de desenvolvimento muito diferente e lá tem essa rigurosidade do currículo que joga um monte de informação nos alunos, que é algo que eu não acredito tanto, enfim. E foi no ano pós pandemia [2021], o primeiro ano [2020] a gente ficou dando aula online, o serviço público educacional não estava pronto para isso. E quando eu voltei foram dois semestres para desenvolver, não tive como desenvolver muita coisa, eu tentei fazer o que eu achei interessante para os alunos, que foi ensinar como se produz um projeto, falar sobre criatividade, falar sobre produção, execução e apresentação e estimular eles a criarem algo artístico. Para mim era isso era viver uma experiência reflexiva sobre o que é criatividade e sair desse lugar que a criatividade é um dom, a criatividade é uma habilidade, a gente trabalhou bastante isso. Depois eu queria que eles tivessem a experiência de produzir e apresentar algo artístico, a gente ficou permeando nesse lugar. Só que de fato a minha área era sempre a inferiorizada, tanto em questões práticas, a reunião sempre eu era a última a falar, por mais que a minha área seja dentro de uma hierarquia de nomes, seria a primeira área, sempre era a que tinha menos recurso, os professores das áreas exatas eles tinham mais abertura, mais aulas na grade horária. Eu encontrava com a turma uma vez por semana enquanto os outros professores encontravam quatro, cinco vezes, não dava para desenvolver muita coisa com os alunos.

**Laryssa:** O que você pensa sobre a forma que a dança está disposta nos currículos? Como deveria ser efetivada essa oferta nas escolas? Você teve experiência em uma escola que não é uma escola parque, e teve na escola parque, como você vê essa abertura para dança nas escolas de uma forma geral.

**Ana Luíza:** Na minha percepção nessa hierarquia a dança é que está por baixo, eu vejo que as artes visuais é a primeira, depois vem a música, vem o teatro e aí vem a dança, em nível de relevância, de recurso, de tempo.

Eu vejo a dança como essa oferta, temos professores formados a pouco mais de 15 anos, se eu não estou enganada.

**Laryssa:** Menos até, aqui em Brasília o IFB foi inaugurado em 2010, 2014 foram os primeiros formandos, agora que estão fazendo 08 anos que temos professores licenciados em dança.

**Ana Luíza:** [continuando] Nessa questão da oferta da música também influencia para a dança não ser tão valorizada, mas por incrível que pareça na minha experiência dando aula nessa escola em 2019 e agora em 2022, eu vejo que os alunos estão muito mais disponíveis para dança esse ano do que em 2019. E eu faço totalmente um link disso com o Tik Tok e essa febre das dancinhas, do ser notado, do se expressar através do ritmo, e eu sou muito grata porque eu vejo que os alunos estão muito mais ligeiros de coordenação motora, memorização, articulação de movimento. Mas tem essa questão da superficialidade total, eu não acho ruim a superficialidade, acho que é fundamental, na superficialidade que a gente acessa os maiores níveis de contato. Eu vejo que a dança muito conceitual, rebuscada, intelectual, ela não acessa esses alunos, para eu falar da minha arte eu também preciso de um alfabetamento, como para eu ler um texto em inglês eu preciso entender inglês, para assistir uma peça de dança contemporânea, dança clássica, minimamente eu preciso entender se não aquilo vai ficar super chato pra mim.

**Laryssa:** Sobre as práticas pedagógicas de dança na escola parque, a gente notou que os modos de ofertas e propostas são diferentes, cada escola tem ofertado a dança de uma forma, o que você pensa sobre isso? Acha que deveria ter algo mais unificado?

**Ana Luíza:** Eu sou uma grande crítica do currículo fechado e da super valorização de algumas áreas e também sou super crítica do formato tradicional que a gente trabalha atualmente. Eu não acredito que a obrigatoriedade seja boa para todo mundo, eu acredito em uma construção inicial de alfabetização, letramento como algo obrigatório, mas acredito que outras áreas não devam ser obrigatórias. Eu vejo a escola com essa característica: sou obrigada a ficar na sala fechada durante tanto tempo, isso me lembra lugares meio opressores. A escola-parque me tira um pouco desse cenário, porque eu vejo que é uma escola muito mais divertida, os alunos vêm para cá porque eles querem estar aqui. A escola tinha que ser isso, tinha que gostar de ir para escola, ao invés de ser obrigado a ir, então a oferta da dança teria que ser algo obrigatório em todas as escolas, mas o acesso teria que ser escolhido. Aqui na escola-parque estamos falando de ensino tradicional, eu vejo que ela cria esse espaço de todos os alunos terem acesso a todas as áreas e tem alunos que vão se dedicar muito mais a música do que a dança porque gosta muito mais de música. Mas dentro do meu esquema pedagógico e didático, eu tento aproximar esse aluno da forma que ele goste de estar ali, tive caso de aluno em 2019 que não fazia aula de dança de jeito nenhum, eu tentei de todas as formas, ele não gostava, batia o pé, queria ir embora, arrumava desculpa “eu estou com dor de barriga”. Então vamos encontrar um jeito, e ele adorava música, sugeri dele fazer a playlist, trazer as músicas, deixei ele responsável pelo som, ficar dando play e pausando. Eu não tenho que dar nota para o rendimento dos meus alunos aqui na escola-parque, acho ótimo isso, então eu pude fazer isso com ele de tentar estimular a participação do processo da aula de dança de uma forma que ele se interessasse, que não fosse tedioso, que ele não se sentisse obrigado a fazer.

**Laryssa:** Dê uma forma você conseguiu conecta-lo ao que estava acontecendo, sem obriga-lo de uma forma rígida que poderia causar até um distanciamento maior.

Qual sua concepção sobre o desenvolvimento de dança nas escolas, qual é esse papel da dança?

**Ana Luíza:** Para mim o papel da dança na escola é refletir sobre o corpo, é voltar esse entendimento de que somos corpo de que o corpo nos pertence, fala, se expressa, e ao mesmo

tempo que eu entendo e percebo meu corpo eu consigo aceitar e perceber o corpo do outro. Vejo que o papel da educação do corpo, que é a educação da dança, e daquilo que se move intencionalmente é a gente voltar a respeitar o corpo das pessoas. Quando eu danço e vejo outra pessoa dançando, eu não quero rir daquela pessoa, eu sempre motivo isso nos meus alunos. Uma das regras primordiais na minha sala é que não existe bullying, na primeira risadinha que alguém dá de alguém dançando, eu paro todo mundo sentamos em roda e vamos conversar sobre aquilo, porque é algo muito sério. A dança na escola para mim tem esse papel muito crítico da gente se perceber e respeitar o corpo do outro, esse é o primeiro passo e o segundo passo é entender a técnica do movimento, porque isso é trazer a consciência para esse corpo que vai viver durante muito tempo e a gente precisa da saúde desse corpo. Diferente de uma saúde corporal que a educação física traz que é para uma saúde de rendimento, que é super necessário também, aborda sobre equipes, colaboratividade, objetivo, foco e tudo mais, mas é um corpo de rendimento, um corpo voltado a vencer de alguma forma, performance. A dança para mim nessa visão, traz esse corpo que se move e se move porque gosta, porque quer e busca entender as qualidades desse movimento. Nesse lugar de entender a técnica do movimento em dança eu começo a perceber os meus padrões de movimentos, mais rígidos quando eu estou mais tensa, eu consigo perceber meus movimentos mais leves quando eu estou mais feliz, isso tudo está falando sobre autoconhecimento, sobre saúde mental que começa e termina na saúde corporal. Esse é o grande papel da gente trazer esse ensino do corpo que é deslocar um pouco desse lugar mental que a escola traz, que é todo mundo sentado com papel e caneta na mão copiando e respondendo.

**Laryssa:** Como você avalia as condições de espaço e recursos que você tem hoje para ofertar a dança para as crianças?

**Ana Luíza:** É maravilhosa a sala que eu tenho, muito boa. Mas se entrar mais uma professora ela vai ter que ficar com uma outra sala que é boa mas é muito inferior a sala que eu tenho. A minha sala é bem ventilada, tem linóleo, é toda vidrada, traz uma perspectiva de liberdade, a qualidade do som é boa, sou muito feliz, muito grata pelos recursos que eu tenho, dá para a gente desenvolver bastante.

**Laryssa:** Qual a metodologia em geral você utiliza nas suas aulas de dança, é voltado para algum estilo, como você inicia, desenvolve e finaliza sua aula?

**Ana Luíza:** Não falo sobre estilo de dança no primeiro semestre, eu sempre venho com uma abordagem de pesquisa corporal e de movimento, sobre peso, contrapeso, espaço, velocidade, qualidade de movimento. Mas acaba que nas músicas isso fica um pouco mais posto, porque as músicas que eu trago são músicas mais ritmadas para essa linha que eu trabalho, que é o Hip Hop. E como eu trabalho com jovens essa música fica um pouco mais acessível e agrada a eles, é um ritmo constante, tem um pulso bem marcado, isso satisfaz neurologicamente o entendimento dos alunos porque eles sabem o que irá acontecer, traz um conforto neurologicamente falando. No segundo bimestre vou trazendo mais estilos - não sei se seria bem essa a palavra. Esse ano com uma das turmas a gente trabalhou samba de coco e capoeira, com a outra turma estávamos trabalhando hip hop e funk, “desenrola, bate joga de ladinho”, e com outra turma estávamos trabalhando percussão corporal do Barbatuques. Com os pequenininhos do primeiro ano não existe nada que eles precisam necessariamente saber, a não ser brincar de se mover. Então são jogos, eu coloco música divertida, desde a música do Patati Patatá que é super natural para eles... mas o objetivo é a gente brincar de se mover, trago muitas dinâmicas de jogos, figuras. Teve um mês do Lobo, a gente sempre fazia a dinâmica de lobo, de quadrúpede, aí teve os meses das aves, a gente ficava nessa qualidade dos braços e aí entrava os elefantes que são os pesados, então depende muito de cada turma, de cada ano. Mas eu sempre uso a premissa das qualidades do movimento, uso muito Laban,

essa estrutura que ele trouxe de categorizar, registrar, notar os movimentos. Eu prezo muito pela cultura popular e regional, vira e mexe eu trago músicas nacionais também, músicas de produtores que eu conheço. A turma do quinto ano, esse ano, eles apresentaram uma música de uma produtora musical aqui de Brasília que é minha amiga, eu trouxe ela para eles conhecerem, a pessoa que produziu a música, que eles dançaram, ai eles fizeram várias perguntas, “nossa tia eu quero ser produtor musical”, isso já proporciona essa identificação e essa vontade.

**Laryssa:** Com certeza essa aproximação é fundamental, a representação, eles verem, terem acesso, muito legal.

A próxima pergunta era em relação aos estilos, você já explicou.

Você tem homens na sala de aula? Como você avalia essas relações de gênero na sala com o trabalho da dança?

**Ana Luíza:** Eu sou uma mulher que durante muito tempo habitou esse cenário masculino, é muito fácil para eu lidar com eles, tem muito discurso de tipo “os meninos não mexem o quadril”, mas quem tem mais isso é o quinto ano, que eles estão começando a virar adolescentes, então eu adentro esse mundo deles.

Vamos reformular: “Como que os meus professores me acessaram quando eu era mais nova?” Eu sempre penso assim, os professores que eu mais admirava, eram os que se aproximavam, que eu conseguia conversar, que na hora do recreio eu ia e trocava uma ideia, queria saber das minhas amigadas, porque que eu estava triste, porque eu estava feliz. Então essa é uma coisa que eu faço muito, eu busco fazer isso com os meninos também porque eu preciso que eles me relevem, me admirem, para me respeitarem. Nas primeiras aulas eu cuido muito de estar em um lugar bem estratégico mesmo, para eles saberem que eu sou *cabulosa*, tipo: “essa professora que vocês têm é muito massa, faz várias coisas”. Várias vezes eu mostro os meus trabalhos quando eu tenho oportunidade, mostro os vídeos que eu fiz, os lugares que eu viajei, os troféus que eu ganhei. E aí com os meninos eu não tenho muitas questões porque eu sempre chego *papo reto*, eu uso muito o intervalo para estar com eles *trocando ideia*, me aproximo muito deles. Então eu faço com que eles me admirem, eu falo “Pô cara, sério, tu joga futebol e não consegue mexer o quadril?”, aí eu fico *tirando eles, tirando de tempo*. Mas ao mesmo tempo querendo mostrar para eles: “porque você não está querendo rebolar, todo mundo sabe rebolar, vamos nessa, quer tentar, bora nessa”, rola um negocinho assim, e aí tudo bem passa, eu não tenho muitas questões com relação a isso.

**Laryssa:** Como se caracteriza a participação dos pais no acompanhamento das aulas, das atividades? Você acha que os pais/ a família estão presentes, se têm interesse, se incentivam?

**Ana Luíza:** Nessa realidade que a gente vive muitos alunos estão aqui porque os pais não conseguem dar atenção para eles, porque trabalha os dois períodos, coloca a criança no integral, essa é a realidade de muita gente aqui. Às vezes o pai vem buscar, chega em casa ‘come e dorme’, ou às vezes vai de van [transporte escolar], chega em casa ‘come e dorme’. Essa é uma realidade, os pais não se aproximam tanto, os pais que podem, que às vezes dividem a guarda, enfim. Mas a maioria tem pouco tempo para estar nesse acesso com o filho, a grande maioria o contato que eu tenho com eles é quando eles vêm na apresentação, assistir o filho, não são todos que vem, mas muitos vem, ou uma mãe ou irmão, muito pela insistência deles, e na reunião de pais que eles dão um feedback.

**Laryssa:** Quais as principais dificuldades, desafios que você enfrenta como professora de dança? E como você tem enfrentado esses desafios?

**Ana Luíza:** A maior dificuldade é nesse sistema inclusivo que a gente tem, que não é funcional, de incluir os alunos que têm necessidades especiais, por exemplo, eu tive um aluno dentro da minha sala que ele tinha um altíssimo nível de autismo, ele não suportava ficar com som, alunos com síndrome de down, várias micro questões dessas. Eu até queria conseguir desenvolver algo com essas crianças, mas assim, duas horas por dia para atender várias áreas e mais 20 tantos alunos neurotípicos que precisam também ser super estimulados, enquanto tem dois, três alunos que precisam ser micro estimuladas, esse é meu grande desafio, lidar com essas questões neurotípicas e neuroatípicas. Dentro dos típicos é grande esse nível de desenvolvimento corporal diferenciado, ao mesmo tempo numa sala eu posso ter cinco garotas que são super bem desenvolvidas fisicamente, que praticam ginástica, e ter uns alunos que sabem jogar futebol, mas não sabem o que que é direito e esquerdo. Tem outros que ficam o dia todo no celular, não consegue alinhar a coluna, então essa dificuldade de trabalhar com níveis diferentes de desenvolvimento e com níveis diferentes de neurotipicidade.

**Laryssa:** Quais são as principais contribuições que o seu projeto de dança proporciona nesses alunos?

**Ana Luíza:** Diversas, uma das principais vai para além da dança, que é ser uma professora legal, porque foram os meus professores legais que me fizeram ser o que sou hoje. Eu não sou aquela professora que fica gritando, brigando, eu não brigo com meus alunos, mas eu falo sério. Então tem esse nível de relação, eu sou super respeitosa com os alunos, tento conversar com eles no mesmo nível de olhar, então eu não sento na cadeira e eles sentam no chão, todo mundo senta no chão, todo mundo senta em roda. A gente tem o bastão da fala, quando um está falando todo mundo está ouvindo, busco criar na turma uma sensação de grupo, de coletivo, toda turma que eu passo a gente colabora de alguma forma. Eu crio várias rodas de conversa, até em dias que o pessoal está chorando a gente senta e vai conversar, “que matéria que nada, vamos entender o que está acontecendo”, eles trouxeram que o amigo morreu, então foi uma conversar super forte. Essa é a minha grande contribuição, que está fora desse lugar curricular da dança, que é colaborar para que o processo de estar em grupo, em turma seja realmente prazeroso, é o ponto de partida de qualquer trabalho que a gente for fazer, esse lugar de estar em colaboratividade, se respeitando, sorrindo.

**Laryssa:** Muito bom, muito obrigada Ana Luíza, obrigada pelas contribuições!

**ANEXO D - ENTREVISTA COM O PROFESSOR HYURATHAN SOARES ALMEIDA DE MACHADO  
(22/12/2022)**

**Laryssa:** Boa tarde! Hoje dia 22 de dezembro de 2022, a gente vai iniciar uma entrevista com Yuri, ele é professor de dança e atua na escola-parque, e a gente está aqui no período vespertino.

A gente já começou a conversar, você me explicou que é professor de dança e está lotado em artes cênicas, certo?

**Yuri:** Isso, sou professor licenciado em dança, lotado na vaga de arte cênicas.

**Laryssa:** Hoje seu trabalho aqui na escola é voltado para o teatro? Para dança?

**Yuri:** Meu trabalho é voltado totalmente para dança, no viés arte e educação mesmo.

**Laryssa:** Quantas aulas por semana são ofertadas aos alunos que participam do seu projeto de dança aqui na escola?

**Yuri:** Eu tenho turmas que frequentam segunda, quarta e sexta, e turmas terça e quinta, no primeiro semestre, no segundo semestre a gente faz a troca. Aqui todo mundo tem a quantidade iguais de aulas, no final do semestre como tem essa troca, quem fez aula segunda, quarta e sexta depois faz terça e quinta. Então, semestralmente a gente tem três encontros ou dois encontros semanais.

**Laryssa:** Como esses alunos são direcionados para suas aulas? Eles têm uma grade horária já fechada ou escolhem a oficina, como é essa divisão?

**Yuri:** É feito uma divisão no início do ano geral, a gente tem os horários, a gente os acolhe quando chegam da escola classe. Aí tem toda a parte da promoção da saúde, em que os acompanhamos para deixarem a mochila na sala, lavar as mãos, almoçar, depois do almoço a gente os acompanha para escovar os dentes, fazer a parte da higienização. Aí vão para o descanso em que eles deitam um pouquinho para tirar um cochilo. E aí quando dá 14:30 a gente começa a primeira aula, as aulas têm duração de uma hora e meia. Tem a primeira aula, um intervalo, tem a segunda aula que já é com a outra turma. Eu atendo quatro turmas, primeiro, segundo, terceiro e quinto ano, as turmas são distribuídas entre todos os professores. Em outro quarteto pode ser que seja segundo, terceiro e quinto, depende da demanda das escolas classes, das vagas, que aí eu não sei exatamente explicar, mas é nesse rodizio.

**Laryssa:** Então eles são direcionados para você, não são todos os alunos da escola que passam pelas suas aulas?

**Yuri:** Não são todos, porque é dividido por quartetos, um quarteto é composto por visuais, música, cênicas - teatro e dança, e educação física. Então aqui, por exemplo, a gente atende a escola 316 Sul, um quarteto atende esse grupo, o outro quarteto vai atender mais quatro turmas, eu não conseguiria atender todos, talvez se fosse uma aula por semana, aí fica difícil de fazer um trabalho progressivo.

**Laryssa:** Além dessas aulas regulares de dança, quais as atividades vocês têm, espetáculos, apresentações, que ocorrem ao longo do ano?

**Yuri:** O professor tem liberdade de estar realizando seu próprio evento, no auditório, teatro de arena, e os outros espaços da escola que podem ser utilizados. Além disso, têm os eventos da escola que sempre estimulam para que a gente faça alguma atividade. Tem a festa da cigarra logo ali quando começa a chover, quando as cigarras cantam entre setembro e outubro, mais ou menos, tem a festa junina, festa de encerramento de ano, sempre tem evento

na escola. Dia das crianças fica a critério se os professores querem apresentar o trabalho ou não, na maioria das vezes quase todo mundo apresenta. E a gente acaba dividindo, vamos supor eu apresentei no meio do ano um trabalho meu específico, aí outro apresenta depois. Porque se faz todo mundo junto chocam muito as atividades, os ensaios no auditório, então a gente acaba distribuindo.

**Laryssa:** As apresentações elas também ocorrem em espaços externos da escola?

**Yuri:** Como eu comecei esse ano, as minhas apresentações foram só aqui, mas eu sei da possibilidade de expandir, de levar para outras escolas-parque. Inclusive teve uma apresentação de teatro, não tenho certeza, que eles tinham levado para outra escola, não sei se era porque tinha uma coisa do FAC, foi com o professor Nágio e com Gabriel de teatro. Mas eu sei que tem essa possibilidade, de pegar o trabalho e estar levando para as outras escolas.

**Laryssa:** Existe apoio prático, financeiro, mão de obra, pessoas que ajudam com fornecimento de material coreográfico para atividades extras curriculares de dança, vocês têm algum apoio?

**Yuri:** Os materiais que a gente precisa, a gente solicita ao diretor e ele concede, ele é um querido, se a gente pedir “céus e terra” ele vai fazer o possível. A nossa sorte que tem o ateliê do projeto de dança clássica, esse ateliê tem muitos figurinos, e eu posso utilizar.

**Laryssa:** Esse ateliê é externo na escola?

**Yuri:** O ateliê é aqui dentro, e tem máquina de costura, sala de figurino, o projeto ele já é forte nesse sentido. Se eu não me engano, o projeto faz quatro apresentações da professora Marinalva, duas grandes, uma no meio e uma no final do ano. Essa última apresentação agora [dez, 2022] foi a noite, sexta e sábado, foi no auditório recebeu os pais. Esse projeto tem uma taxa de participação que é para custear os figurinos, cenário, uniforme das crianças. Então tem esse apoio dos pais também, não é uma taxa absurdamente cara, é até simbólica, para estar ajudando, e os profissionais da escola se envolvem no projeto costurando, bordando, projeto em si tem isso. Eu fiz no meio do ano Lampião e Maria Bonita, já tinha figurino utilizado aqui em outros eventos, a gente readaptou, ajustou o que tinha que ajustar, as crianças fizeram a apresentação e deu certo. Fiz “Isso aqui tá bom demais”, do Dominginhos, a gente utilizou o figurino. Agora de material de sala de aula alguns específicos eu não solicitei ainda, exatamente por não saber como seria, no início do ano já quero solicitar alguns materiais e sei que vão ser bem-vindos.

**Laryssa:** Agora eu vou entrar com algumas perguntas sobre a sua formação e suas concepções sobre a dança, como foi seu processo até se tornar professor de dança em escola pública de Brasília?

**Yuri:** Eu comecei minha primeira relação com a dança na igreja no ministério de dança, a líder do ministério tinha um estúdio de dança e me convidou para fazer aulas como bolsista, então começou minha trajetória na dança. Minha ligação com a dança nesse momento foi só o lado técnico, ela me encaminhou para um outro estúdio que tinha na cidade de Luziânia Goiás. Vim para Brasília porque tinham mais oportunidades aqui, então conheci pessoas que eram formadas e que estavam fazendo o curso de licenciatura em dança no IFB. Até esse momento eu não sabia nem que tinha faculdade de dança, eu queria fazer o curso para ser bailarino não para ser professor. Eu nem tinha noção do que era a licenciatura, chegando lá eu descobri o que era uma licenciatura e falei: “eu quero isso, mas eu quero mais, quero dançar!”. Foi quando eu descobri que o IFB tinha um acordo de Cooperação Internacional de Balé em Berlim na Alemanha, a gente iniciou todos os trâmites e eu fui três vezes para lá em momentos diferentes. A primeira vez eu fui para fazer um momento prático,

um estágio em que eu dei aulas para as criancinhas acompanhado com os professores de lá. No segundo momento eu fui para fazer uma avaliação para entrar para escola, porque eu não queria só ser professor, eu queria ser aluno. E na terceira vez fiquei como aluno da escola profissional de dança.

**Laryssa:** E como foi sua relação com a língua do país?

**Yuri:** Eu cheguei a fazer uma preparação aqui, mas foi bem difícil porque uma coisa é você aprender na teoria outra coisa é na prática. Foi uma adaptação muito difícil, o idioma dificultou total meu aprendizado, inclusive minha comunicação com os meninos. Eu falava um pouco de inglês, mas ainda não estava suficiente para comunicação que eu queria ter, fiquei meio acuado no início.

**Laryssa:** Você se comunicava mais em inglês?

**Yuri:** Eles falavam em alemão entre eles, quando eu queria me comunicar eu usava o inglês, então acabava que muitas coisas eu não entendia, o professor quando ia dar algumas correções pontuais, ele falava inglês comigo.

**Laryssa:** Alguém te traduzia para as crianças?

**Yuri:** Quando eu fui dar aula para as crianças sim, porque foram três momentos, no primeiro eu dei aula para as crianças, o segundo eu fui para fazer uma prova para entrar na escola e acabei fazendo um breve estágio, uma residência ali, e no terceiro eu voltei fiquei uma longa data, um ano na escola, porque as outras vezes foram três meses.

**Laryssa:** Isso tudo foi o IFB que te proporcionou, tinha uma bolsa?

**Yuri:** A primeira vez foi o edital da Secretaria de Economia Criativa, um edital de intercâmbio. Na segunda vez foi por conta própria, eu consegui levantar um espetáculo e com a bilheteria e ajuda de patrocínios locais, eu consegui ir. E na terceira vez foi bolsa de estudo pelo FAC, então foram esses três momentos.

**Laryssa:** A terceira vez durou quanto tempo?

**Yuri:** Acho que foram 10 meses.

**Laryssa:** Nisso tudo a sua formação no IFB durou quanto tempo?

**Yuri:** Foram quatro anos... não foram quatro, *sorry!* Pois eu tive que trancar para ir e voltar. Eu comecei o IFB em 2013, mas por conta também da demanda de outros espetáculos que eu me envolvi aqui em Brasília e minha prioridade no momento era dançar e não ser professor, então eu tranquei. Além de trancar para ir para fora, por conta de outros objetivos pessoais, por isso que eu me formei esse ano inclusive, ano passado para esse ano [2021/2022].

**Laryssa:** Tiveram essas pausas necessárias.

**Yuri:** Com certeza, o professor se faz da vivência.

**Laryssa:** Exatamente, essa sua experiência é riquíssima para trazer para sala de aula.

Enquanto professor de escola pública você percebeu se houve a abertura para o seu desenvolvimento no trabalho com dança na escola? Considerando currículo, PPP da escola, espaço físico, incentivo da gestão.

**Yuri:** Total! Senti a escola aberta para tudo, desde planejar um espetáculo, se fosse desejado da minha parte, de fato a minha formação foi dança clássica, no meu diploma tem

dança clássica, dança moderna, **PADT 15:21**, dança contemporânea, ginástica artística, dança a caráter, a gente fez dança espanhola, dança de repertório que é específico da dança clássica. Então seria um intuito meu trabalhar num projeto assim, mas não teve essa possibilidade, até teve, mas acho que seria um pouco seletivo, chegar e falar: “vou dar aula de dança clássica para todo mundo”, porque aqui tem os meninos que talvez não gostem, e a gente não obriga ninguém fazer atividade. Se a pessoa não quiser fazer tudo bem, a gente estimula para que ele tenha gosto e venha para aula, mas eu acho que seria muito seletivo. E quem quiser fazer hip hop, fazer strett dance, dança moderna, jazz? Então por isso eu trabalhei a dança com viés educativo, arte e educação, para trabalhar coordenação, psicomotricidade, potência muscular, fluidez de movimento, trabalhar a dança da maneira total não só um movimento codificado. Fazer as crianças pensarem no corpo, entender a dança no contexto amplo, porque todo mundo acha que a dança é só as técnicas, e muito pelo contrário, isso é só um pedaço do que ela é. E tendo esse potencial todo para despertar o lado artístico nos alunos, de imaginar que eles estão dentro de uma gelatina e estão mergulhando, eles vão explorar os movimentos corporais. E é isso que a gente procura, conhecer a si mesmo, os movimentos, articulações. E se eu chego para ensinar só os passos, isso os limita a uma técnica específica, que é linda, que eu amo inclusive, mas para atender todas essas quatro turmas, em média de 20 alunos em cada, um total de quase 80 alunos, o interessante é fazer eles pensarem por si próprios. Autonomia pelo movimento, pela dança, vê que a dança não precisa de uma música, que a dança não é só dois pra lá dois pra cá, que a dança é um movimento total, é o corpo entregue, então por esse motivo que eu não trabalhei com a dança clássica, espero em outro momento poder trabalhar.

**Laryssa:** Como você pensa sobre a forma que a dança hoje está disposta nos nossos currículos, como tem se efetivado? Sei que esse é o seu primeiro contato com a escola pública de Brasília, mas você conversa com outros professores, acha que a dança tem se efetivado nas práticas da escola?

**Yuri:** Eu acho esse último Currículo em Movimento perfeito, a proposta dele é sobre essa dança que precisa estar nas escolas, a dança no viés de arte e educação. Ele de fato contempla as necessidades dos profissionais, inclusive eles não são formados necessariamente para dar uma aula de técnica, apesar de que no curso superior a gente vivencia dança clássica, moderna, contemporânea, processos coreográficos, danças do Brasil, mas não é o objetivo técnico para as escolas. Então diante do que foi proposto no currículo e do que eu vejo que os profissionais estão fazendo eu penso que é um caminho maravilhoso, mas sinto falta de ter espaço para os alunos que querem aprender técnicas. Eu posso até fazer uma vivência com o aluno de dança clássica, moderna, contemporânea, uma ‘vivência’, mas não vai dar para aprender tecnicamente. Por exemplo, uma aula de música, você pode fazer uma vivência no violão, numa flauta, num baixo, ele conheceu um instrumento ali, mas não sabe tocar. A mesma coisa com as técnicas da dança, ele vai ter uma vivência mas não vai saber de fato fazer uma coreografia com propriedade daquela técnica. Então eu acho que o currículo contempla o que é preciso para as escolas públicas, principalmente com essa comunidade carente, com situação de vulnerabilidade social. Mas sinto falta de ofertar para elas também técnicas, porém como só tem um quarteto, fica mais difícil, sinto que deveria ser um quinteto. Porque aí teria artes cênicas ou já colocaria teatro em vez de artes cênicas, ficaria: teatro, dança, música, visuais e educação física. Teria uma área de dança específica para fazer de fato corresponder o currículo em movimento que contempla as quatro linguagens como está também na BNCC. Seria fundamental ter um quinteto e liberar espaço para dança, antes não tinha profissionais formados e capacitados para tal, mas agora várias turmas já foram formadas, está precisando mesmo de concursos específicos para profissionais da dança, e não professores de artes geral em que se cobra muito.

**Laryssa:** A gente nota que o currículo ele está bem estruturado, mas que falta essa efetivação na prática, da disciplina nas escolas.

**Yuri:** Ainda não está chamando a disciplina de dança, se eu não me engano tinha um projeto de lei que até 2021 deveria ter dança obrigatória em todas as escolas, o que aconteceu com esse projeto? Qual é o andamento? Ter a dança como área de conhecimento, quando se fala de escola. A gente não quer que a pessoa saia da escola um matemático, um biólogo, um físico, um químico, tão longe disso ele vai sair um bailarino, mas ele tem que conhecer, levar o conhecimento até ele. Qual foi a primeira manifestação artística de dança, a dança na renascença, o que aconteceu na revolução Francesa, o que estava tendo de dança na revolução Rússia, o balé na Rússia, no Brasil as danças tradicionais, danças indígenas... Isso tinha que estar nas escolas para que as crianças conhecessem da mesma maneira que a gente tem uma visão da biologia, os animais são classificados assim, as plantas assim, e a dança? Quais são os tipos de dança, como surgiu, quais são as técnicas? Até uma parte teórica, não só prática, e aí sim na parte prática seria essa pegada da arte e educação via autonomia. Tem minhas mãos o que elas fazem, ela fecha, ela abre, então eu tenho adução e abdução da mão, meu ombro, os pés, pisada pronada ou supinada, cabeça, direita, esquerda. Ações corporais, quais são: chicote, saltar, rolar, engatinhar, então essas coisas que de fato precisariam estar nas escolas, eu vejo que a dança ainda não está como disciplina.

**Laryssa:** A educação física até tem um espaço pra essas questões do movimento do corpo, mas eu realmente entendo a questão histórica, porque a dança ela tem um significado, é ancestral.

**Yuri:** E ela tem os seus códigos e são tantas coisas que ela se separou da educação física, por ser tão complexo e tão ampla. É tanto que não caberia num semestre de educação física e nem em dois, não caberia em um semestre de arte cênicas, não caberia para ficar no teatro, porque ela é grande. Estudamos em comum anatomia, cinesiologia, fisiologia, mas são tantos outros, criação coreográfica, processo coreográfico, história da arte, da dança. Não só o viés que muitos alegam, que educação física é um esporte e a dança é uma arte, acho isso limitado, a educação física já está com uma abordagem nova, de ver o corpo total, de uma maneira integral, então penso sim, que conversam, mas ao mesmo tempo elas têm suas especificidades, a dança ela tem por exemplo, o mundo da competição, pode mesclar com a educação física. Por exemplo, *Prix de Lausanne*<sup>371</sup>, a maior competição de dança clássica do mundo, que acontece na Suíça, e eu já tive a oportunidade de ir para Lausanne, só que não é objetivo da dança como arte. Mas não quer dizer que não pode ir para competição, aí precisa de um educador físico para preparar aquele bailarino de alto rendimento.

**Laryssa:** Sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas-parques, hoje são 8 escolas-parque, 5 aqui no Plano, 3 nas Regiões Administrativas, Ceilândia, Brazlândia e Núcleo Bandeirante, nas visitas a essas escolas eu percebi que cada escola tem um modo de oferta. O que você pensa sobre isso, você acha que deveria unificar, andar juntos nesse sentido, ou cada um com a sua particularidade?

**Yuri:** Eu acho que a dança para ser reconhecida de maneira efetiva ela tem que ser uma disciplina de fato isolada da cênicas, teatro é teatro, dança é dança. Mas vejo que ela tem que ser ofertada de uma maneira significativa na vida do aluno, foi aquilo que falei, ele pode ter uma vivência de dança clássica mas não é a técnica. Devia ser ofertado em todas as escolas conforme o Currículo em Movimento, no currículo não fala na dança clássica, dança

---

<sup>371</sup> O Prix de Lausanne é uma competição internacional de dança realizada anualmente em Lausanne, Suíça. A competição é para jovens bailarinos que pretendem seguir carreira no balé clássico, e muito ex-vencedores do concurso são agora estrelas de destaque com grandes companhias de balé em todo mundo. Fonte: Wikipedia.org

moderna, contemporânea, tem talvez as vivências, se eu não me engano, tem a parte de mostrar vídeos, mostrar as danças que existem no mundo. As escolas deviam ter a dança isolada, principalmente da educação física, até porque têm profissionais formados para isso. O que eu vejo é que a dança quando está na educação física ela é vista muito como entretenimento, com um viés mais fitness de queimar calorias, ela não vai tanto para o lado filosófico da dança, de investigação, pesquisa e qualidade do movimento.

**Laryssa:** Principalmente quando é fora da escola.

**Yuri:** Por isso que eu acho que deve separar, ela tem as suas especialidades, deve estar separado, senão não tinha um curso superior de dança, não estaríamos lutando pelo Conselho Regional de Dança. Respondendo a sua pergunta acho que ela devia ter esse lugar e acho que deveria ter uma outra maneira de ter projetos de escolas técnicas. Por exemplo, tem a Escola de Música de Brasília pública, e o Centro de Dança de Brasília, o propósito seria uma formação profissional técnica em dança. O que acontece quando tem uma escola técnica, ela te forma para um lugar técnico profissional, então você é formado em dança clássica, dança no Teatro Nacional, na Escola de Música apresenta na orquestra no Teatro Nacional, tem as escolas técnicas que te levam para esse lugar. O Centro de Dança poderia funcionar assim, poderia estar ofertando também como tem esse projeto aqui, de repente ofertar em outras escolas, exemplo: na escola-parque da Asa Sul projeto de dança clássica, na escola-parque da Asa Norte projeto de dança moderna, em outra escola-parque, dança contemporânea, na outra, danças urbanas que aí entra o hip hop, teria a dança como disciplina e um projeto de uma técnica específica.

**Laryssa:** Você já falou um pouquinho sobre isso, o que a dança na escola deveria ofertar, se você quiser complementar.

**Yuri:** Deveria de fato cumprir o que o Currículo em Movimento propõe, separado por anos. Como é que eu vou ensinar a criança, copiar um passo, se ela não conhece como funciona os movimentos dela, não faz sentido. Exemplo: hoje vai ser uma aula de dança explorando os movimentos das mãos, escolhe umas músicas legais, pode ser em rodas, em pé, “o que as nossas mãos fazem?”, “ela é um gancho, vai para o lado?”, a anatomia do movimento, tem diversas maneiras lúdicas. “E o movimento do punho?”, a criança pode saber que isso é uma falange, não é impossível dela saber que esses ossinhos se chamam falanges. “Ah, é muito para uma criança?” Eu não acho que seja muito, porque ela sabe muito do TikTok, então uma aula aprendemos sobre a mão, sobre a cabeça, “qual o peso da cabeça? 10, 12 quilos?”, “sabia que a cabeça pesa tanto”, “qual é a articulação que tem maior capacidade de movimento?”. Acho que as crianças têm que pensar no corpo e isso é dançar, pensar sobre si mesmo, e então num determinado momento ela sendo consciente de si, das suas movimentações, que é a consciência corporal, ela aprende qualquer técnica se tiver interesse.

**Laryssa:** Como você avalia as condições do espaço e recursos para o desenvolvimento do seu projeto, espaço físico, fornecimento de material?

**Yuri:** O que é oferecido dá para fazer um trabalho, mas precisa de mais investimento, no som de maior qualidade, no chão de maior qualidade. Por exemplo, na dança a gente salta, saltar reverbera no joelho, se a gente quer ter uma vida longa na dança, precisa de um piso flutuante. Não temos um porque sai caro. Essa sala que não é minha tem um piso de madeira [estávamos na sala que professora Marinalva ministra suas aulas], e ainda assim não é 100% um piso profissional, essa barra é boa mas uma barra profissional tem um padrão, ela é de madeira, tem de 4 a 5 cm de diâmetro. Tem essas especificidades profissionais e internacionais, estou falando do lado técnico. Mas para minha aula que não seria uma técnica

específica, eu precisaria por exemplo de um tapete, tipo aqueles jogos. Ano que vem pelo que entendi a escola vai proporcionar para mim, mas quanto mais verba vier, tem muitas coisas para investir: aqueles quadradinhos para alongamento, bolas de pilates que dá para trabalhar o eixo gravitacional das crianças, o alinhamento da coluna. O que o espaço oferece é bom, mas se tiver mais recursos com certeza o aprendizado vai ser melhor. Como a demanda é grande às vezes não tem materiais de melhor qualidade para todo mundo. O diretor sempre quer o melhor para escola, vai atrás de tudo, mas sinto que não tem uma verba destinada pra dizer assim: isso aqui vai para a disciplina dança para tais elementos, bambolê, uns cones.

**Laryssa:** Qual a metodologia em geral você utiliza nas suas aulas, como você organiza, como você pensa nas suas aulas em relação aos próprios estilos, divisão do tempo, a metodologia de trabalho que você costuma utilizar?

**Yuri:** Os alunos chegam até a sala tem um momento de acolhimento, saber como eles estão é importante, então a gente faz uma roda de acolhimento, faz a chamada, começa com aquecimento. Depois um alongamento para ampliar a possibilidade de movimento, quanto mais flexível, mais consigo fazer o movimento com uma amplitude melhor. E a partir disso eu vejo a demanda deles: “eles não estão ouvindo música clássica em casa, então por que aqui tem que tocar música clássica?”. Necessariamente eu posso trazer, e trago sempre uma música nova para eles conhecerem, criar um gosto. Mas também trago músicas que sejam do universo deles, dentro das medidas possíveis das letras das músicas, para a gente criar movimentos que partem deles em um processo colaborativo. Fazer improvisação, pegar uma música, um passo de fulano, de ciclano, e falar: “coreografia da nossa turma!”. Então, trabalhava com eles uma sequência específica e colocava música, exercícios de coordenação motora, musicalidade. “Ah! vamos fazer a improvisação!”, criança improvisa livremente, você coloca uma música e ela *viaja*, ela entra no mundo da imaginação, a gente tira elementos dali e monta uma coreografia. Fiz isso com o *Minions*, *Super Mario*, uma dança remixada que eles gostam das batidinhas bem modernas, a gente fez *Crazy*, o Sapo Doido, cadeira mexicana que teve um vídeo bem legal. Num outro momento eu faço as coreografias, tem um projeto da sexta-feira que a gente pode montar. Então os meus alunos são doidos pelo Tik Tok e eu não vou deixar isso longe do mundo deles, o que cabe dentro da escola, que nem tudo cabe, a gente traz para que eles possam vivenciar as danças que eles gostam. Ou tipo aprender, uma estrelinha, fazer ponte que vai para o lado mais acrobático da dança, então dá para fazer um trabalho bem completo, é assim que eu trabalho com eles.

**Laryssa:** Você tem alunos homens em sala de aula, como você avalia as relações de gênero em seus projetos de dança?

**Yuri:** Sempre costumo falar que a dança não tem gênero, não é ela, nem ele. Primeiro a gente está na escola-parque, então não tem movimentos sensuais, nem femininos, o movimento ele não tem gênero, ele não tem sexo. O movimento por si ele é movimento, se a pessoa acha o movimento é afeminado ou delicado, qual o problema? Você já foi estudar Laban? O gráfico dos esforços, tem movimento rápido, lento, forte, leve e pesado. A fluência, os fatores dos movimentos, eles têm as características deles, mas não é porque o movimento é lento, delicado, que é de menina. Converso muito com os meninos, o movimento não tem sexo, então a dança também não tem! Numa técnica específica, tinha-se que a menina dança isso, menino dança aquilo, ao longo do tempo vem mudando, com as novas concepções contemporâneas de dança, a gente já coloca que se o menino quiser dançar nas pontas qual o problema? Tem um balé chamado *Trocadeiro*, eles invertem os papéis, as meninas dançam as coreografias que por anos foram estipuladas dos meninos, e os meninos a das meninas. Em sala de aula a gente tenta trabalhar o movimento de maneira sem gênero mesmo, tem todo um

cuidado porque as crianças chegam com uma demanda muito vulgar. Coreografias que eu acho a letra pesada, inapropriado para elas, mas é tentar não banalizar o movimento, porque aí cai muito no “ah, porque o funk está ensinando sexo”, não! É uma dança do quadril, mexe de fato quadril, mas a letra leva para esse lugar. E se você pega esse mesmo passo e vai em outras culturas, dança afro que tem o movimento do quadril, dança do ventre, tribal, é o movimento do quadril. Agora a intenção e a proporção que isso toma com as letras que vem lá de fora aí é uma coisa que não cabe, mas o movimento independente se foi intitulado funk, ele não é um movimento do funk, ele é um movimento do quadril, seu corpo te permite fazer esse movimento, não é porque o movimento é masculino ou feminino não existe isso.

**Laryssa:** Como se caracteriza a participação dos pais no acompanhamento das aulas e atividades dos projetos de dança?

**Yuri:** Os pais têm pouca participação em qualquer disciplina, essa é a realidade aqui na escola. Têm pais comprometidos que perguntam como o filho está indo na escola. Eu tenho alunos que não gostam de aula de dança, então eu proponho outras atividades, seja de recorte, de colagem, que têm a ver com dança. Eu tive alunos que ao longo do ano continuaram insistindo em não querer fazer aula, e eu tive alunos que no início do ano falaram que não queria fazer aula e no final do ano só queriam fazer a minha aula. Então a dança vai ganhando espaço, mesmo tendo muitos que são tímidos, eu vou propondo estratégias para perderem a timidez. Eu consegui ganhar as minhas turmas quase todas, eu tenho pouquíssimos, eu posso contar na mão os alunos que de fato têm uma resistência.

**Laryssa:** Para finalizar mais duas perguntinhas: Quais são as principais dificuldades e desafios que você enfrenta enquanto professor de dança? E quais as principais contribuições do seu projeto de dança para formação na educação das crianças?

**Yuri:** O que eu vejo de desafio para mim são as realidades diferentes. O meu desafio maior é conscientizá-lo sobre dança, sobre a importância, pois eles chegam aqui com visões totalmente diferentes. Essa geração não, talvez os filhos deles quando chegarem numa aula minha e não vão questionar algumas coisas que os pais já vão estar conversando, pois o conhecimento vai estar sendo passado. Então o meu maior desafio é chegar numa turma para dar aula de dança em que eles não sabem nada. Eu entendo que eles não saibam de muitas coisas, de música, de teatro, estão aqui para aprender, mas sinto que muitas das outras áreas eles já viram alguma coisa, e não tem tanto preconceito. Um outro desafio, eu ainda não tive alunos PCD, pessoas com deficiência, mas teve um momento que eu substituí uma colega em que eu tive um aluno com deficiência visual, para mim foi muito difícil. Apesar da gente ter uma disciplina na faculdade que eu achei pouco, que é ‘Dança Diversidade e Inclusão’. Foi muito difícil no momento pois eu não tinha planejado uma aula com esse aluno, na hora eu adaptei para o atender. Foi uma aula que ele participou, ele ficou feliz, só que ao mesmo tempo eu tive que na hora pesquisar o que era preciso para aquele aluno e as outras crianças. Então eu tive que explicar com mais detalhes para ele que não estava tendo essa relação de visualizar os outros. O maior desafio será quando eu tiver mais alunos especiais, de repente um com síndrome de down, com autismo, a ausência de um braço, uma perna, alguma coisa que eu de fato, não esteja preparado. Não acho que teria que ter uma aula só para eles, isso seria exclusão, mas de ter talvez uma capacitação em dança para isso, para que a gente chegue na sala de aula e saiba comandar, “vamos interagir assim”, “vamos fazer uma mistura para que de fato tenha uma inclusão” e também ter apoio de monitores.

E minhas contribuições para a dança nas escolas, eu acho que de fato parte de cada professor estar falando sobre dança, conversando sobre dança, nesse momento é o momento

de conscientização, de formação de público. Porque se você não mostrar referência para ele, como nas outras áreas de conhecimento, para formar profissionais lá na frente, aprende matemática se ele quiser ser matemático, mecânico ou engenheiro, então ele tem uma vivência de dança. Para isso precisa ter a formação de público, pessoas que gostam, que apreciem, que tenham referência. Como uma criança vai ter o interesse de ser um bailarino profissional se ele não vê bailarino no teatro nacional? Se não tem um concurso para que ele possa ingressar na profissão? Como irá sustentar a família? Então nesse primeiro momento a minha contribuição como professor é esse estímulo para as crianças terem consciência sobre a dança.

**Laryssa:** Obrigada pelas contribuições!

**ANEXO E - ENTREVISTA COM A PROFESSORA/COORDENADORA DE DANÇA INAYÁ (17/03/2023)**

**Laryssa:** Bom dia! Estamos aqui na Escola Parque Anísio Teixeira em Ceilândia, vamos conversar um pouco sobre algumas questões da dança nesta escola-parque com a Inayá Manancy, que é a única coordenadora de dança da Secretaria de Educação do DF.

Inayá, qual sua área de atuação, é a dança? Há quanto tempo você está atuando com a dança?

**Inayá:** A dança mesmo! Dentro da Secretaria de Educação eu entrei em 2014, desde quando eu entrei, quando passei no concurso e fui convocada em agosto de 2014, já vim direto para cá. Eu fiquei de 2014 a 2017, se não me engano, em sala de aula na regência, e 2018 eu peguei o primeiro ano na coordenação de dança.

**Laryssa:** Você está desde 2014, essa escola foi inaugurada em 2014?

**Inayá:** Em julho de 2014 foi quando a escola inaugurou, assim que ela inaugurou boa parte dos professores tinham sido os professores recém empossados nesse concurso de 2014, a maioria deles vieram direto para cá. quando a gente veio ainda tinham muitas dúvidas porque a gente pensava que seria uma escola parque no mesmo modelo das do Plano Piloto, que seria atendimento para educação infantil, ensino fundamental I... Então, quando chegamos que entendemos qual era a proposta, que o atendimento era voltado para área do ensino fundamental II. Naquele primeiro momento a gente só tinha fundamental 02, depois ampliou para o ensino médio. Nessa trajetória de 2014 para cá [2023], a gente foi ampliando na medida do possível. Por exemplo, no início só podiam vir alunos que fossem da Ceilândia, o aluno tinha que estar atuando em uma escola da Ceilândia. E aí depois a gente conseguiu ampliar para as outras regionais, era um pedido, porque às vezes o aluno morava na Ceilândia mas estudava em Taguatinga, só que o aluno que era da escola de Taguatinga não podia vir para cá, foi uma luta na Secretaria de Educação para que a gente pudesse ampliar, a ideia da escola-parque sempre foi poder ofertar para toda a rede pública. Na verdade, a gente já estava atendendo o ensino médio nessa época, porque no primeiro ano a gente começou atendendo só o oitavo e nono ano, depois ampliou para todo o ensino fundamental II, e depois a gente conseguiu fazer com que aquele aluno que era do nono ano, mesmo ele indo para o primeiro ano ele pudesse continuar. Foi quando expandiu, a Secretaria [SEEDF] autorizou ampliar para o ensino médio. Hoje, embora algumas coisas tenham mudado do ano passado para cá, mas ai já é um outro ponto, daqui a pouco a gente fala, a gente atende do sexto ano do fundamental até o terceiro ano do ensino médio, e todas as regionais de ensino podem fazer aula aqui.

**Laryssa:** E hoje você trabalha exclusivamente com dança nessa escola ou você trabalha com dança em outro lugar?

**Inayá:** Hoje estou exclusivamente aqui, na coordenação, não estou atuando em sala, embora todos os projetos que a gente tem na escola que é voltado para dança a gente sempre faz tudo muito em conjunto. Hoje nós somos cinco professoras de dança, quatro professores atuando em sala e uma coordenação específica da nossa área, o que para a gente é super interessante para fortalecer a dança enquanto espaço e também porque a gestão da nossa escola sempre entendeu que a dança tinha esse lugar, esse olhar diferente. Não que a dança não esteja dentro das artes, é um fato que está, mas assim como a música aqui na escola que tem um coordenador específico, justamente por ser uma área muito específica. Então hoje a gente tem quatro coordenadores, um coordenador que atende só a educação física, um que atende a música, um que atende a dança e um que atende as artes, que aí abrange artes

plásticas, artes cênicas e a tecnologia cultura. A tecnologia cultura é a nossa parte de informática, só que aí os professores fazem todo esse trabalho voltado também para cultura dentro da tecnologia.

**Laryssa:** Quantos dias por semana os alunos são atendidos aqui?

**Inayá:** Depende, o ano passado a gente teve uma mudança que veio da Secretaria de Educação, de certa forma foi uma imposição, não houve tanto diálogo. A ideia da Secretaria de Educação era que a Escola Parque Anísio Teixeira atendesse somente integral, então todos os nossos alunos que até o ano passado estavam com a gente teriam que sair para ser implementado essa educação integral. A escola teria que atender os alunos das escolas integrais da Ceilândia, em que meio período estaria na escola regular e no outro período ele viria para cá. Só que isso ia acabar meio que destruir todo o projeto político que a escola tem formado, o atendimento... Foi uma discussão muito grande no final do ano para que esse modelo que hoje a gente atende, que é muito eficiente, pudesse permanecer. E agora, segunda e quarta a gente atende o integral, então eles vêm duas vezes por semana, são seis escolas da Ceilândia que são atendidas. E terça, quinta e sexta a gente atende os nossos alunos que já eram daqui, ou o aluno vem terça e quinta, duas vezes na semana, ou o aluno vem só sexta, uma vez na semana. Estamos tendo três formatos de escola hoje, a escola de segunda e quarta a escola de terça e quinta e a de sexta-feira.

**Laryssa:** Terça e quinta como se fosse aquele complementar, ele vai na regência em outro horário?

**Inayá:** É, eles vêm no contra turno, terça, quinta e sexta é o mesmo modelo. Na verdade segunda e quarta também é assim, só muda que a gente deixou de atender a ampla rede, a gente atende só seis escolas da Ceilândia, e são os alunos do integral, não é a escola toda. Por exemplo a gente recebe aqui o CED (Centro Educacional) 11 que é uma escola bem grande tem muito aluno lá, vamos supor que de 700 alunos que a escola tem só 100 participa do integral, e aí esses 100 alunos que são do integral de manhã a tarde eles vem para cá.

**Laryssa:** E esse integral para eles acontece só duas vezes por semana?

**Inayá:** Sim, os outros três dias o integral deles é na escola deles, eles têm cinco dias de integral, só que dois eles vem para cá, nessa ideia de complementação.

**Laryssa:** E sobre a oferta da dança aqui na escola parque, vocês têm dois espetáculos ao ano? Além das aulas regulares quais são essas outras atividades que vocês têm?

**Inayá:** Na verdade tem o FEPAT, que é o Festival da Escola Parque Anísio Teixeira, dentro do FEPAT tem amostra de teatro, tem a semana da música e tem o espetáculo de dança em dezembro, que é a culminância do final do ano, a gente faz um vez por ano no ginásio. Porque se fosse um teatro a gente não conseguiria comportar a quantidade de alunos e de público, o último que a gente fez no final de 2022 tinha cerca de 1.300 pessoas como público, superou até as nossas expectativas. A gente imaginava que ia dar um público grande, vinham 2 anos sem ter o espetáculo, os nossos espetáculos sempre foram muito cheios, a gente monta um palco no meio do ginásio voltado para um único lado, e aí as pessoas sentam como se fosse uma arena só que não tem o fundo, o fundo é onde os nossos alunos ficam como se fosse uma coxia. Então a gente adapta o ginásio para receber esse espetáculo, coloca o linóleo limitando como se fosse o palco, o ano passado para a gente conseguir fazer a estrutura a gente pagou R\$ 13.000,00, “e da onde saiu esse dinheiro?”, esse dinheiro arrecadamos, os alunos compraram rifa, cada aluno contribuiu com R\$ 10,00 como se fosse uma taxa de palco, a gente foi atrás de patrocinadores, a gente conseguiu R\$ 1.000,00 de uma padaria, conseguiu

um backdrops de uma gráfica, a gente foi atrás e conseguiu juntar toda essa quantia para poder fazer o espetáculo.

**Laryssa:** E vocês usam para figurino, para iluminação?

**Inayá:** O dinheiro fica destinado para estrutura e iluminação, a gente sempre gosta de colocar um painel de led, que a gente usa como se fosse os cenários das coreografias, tem essa conversa entre a música, iluminação e o visual. O figurino a gente sabe que é algo muito dispendioso e a gente também não tem condições de pedir para os alunos porque eles não conseguiriam pagar por eles. A gente pede essa contribuição de R\$ 10,00 pela participação e explica que esse dinheiro vai ser para alugar um som, que como o ginásio já não tem uma acústica boa a gente tem que ter minimamente um som bom, que o aluno vai conseguir ouvir, entender, e o público também. O dinheiro é destinado para iluminação, estrutura, som e LED, basicamente é isso. O figurino a gente tem um depósito que tem bastante coisa, são roupas em cima dessas roupas, a gente monta a figurino, o look que vai poder compor ali com aquela proposta. O nosso último espetáculo foi voltado para os compositores/cantores, a gente fez um mergulho no mundo da música, representou algumas personalidades como por exemplo Elvis Presley, Beyoncé, a gente foi buscando uma forma deles mergulharem junto, tanto em cantores/compositores antigos como os mais recentes, foi uma proposta bem legal. A gente teve a participação de aproximadamente 300 a 315 alunos e essa média de espectador de 1.300.

**Laryssa:** A próxima pergunta era sobre esse apoio prático e financeiro que você já explicou, uma outra pergunta é se as apresentações também acontecem em outro espaço para além da escola?

**Inayá:** Esse espetáculo de 2022 a gente não teve condições de ter o apoio financeiro da escola, porque de fato o caixa da escola não tinha dinheiro nenhum, a gente recebeu uma verba de PDAF que ela era muito baixa, então não tinha como a escola nos ajudar nesse sentido. Mas a nossa escola por possuir essa especificidade de apresentações voltadas para o lado artístico, o PDAF prevê que seja utilizado verba para esse fim, justamente porque é a culminância das oficinas. Por exemplo na amostra de teatro, geralmente a gente consegue alugar iluminação e colocar no auditório, quando é no espetáculo de dança a gente consegue contratar a estrutura, a iluminação, e o som com a verba do PDAF, só que depende muito do ano. Tem ano que é possível a escola colaborar quando existe essa verba ali provisionada para esse fim, como o ano passado, a gente não tinha esse recurso, a gente teve que buscar essas outras formas para que o espetáculo pudesse acontecer. Como a gente veio de 2 anos sem ter o espetáculo por causa da pandemia, os alunos esperavam muito que isso acontecesse, todo mundo quer participar do FEPAT, então virou como se fosse a menina dos olhos, evento cultural da cidade. E eles querem participar do espetáculo de dança, muitos se matriculam no segundo semestre na dança para terem essa experiência, isso é fantástico!

**Laryssa:** Como foi seu processo até você se tornar professora de dança de escola pública de Brasília?

**Inayá:** Na verdade vem de infância, acho que todo mundo que lida com a arte e a dança vem da infância. Eu comecei na escola, era muito próxima do jazz e do balé que geralmente é o que a gente vê nas escolas particulares, a gente percebe que existe essa preocupação, as escolas oferecem uma luta para os meninos e a dança, balé, para as meninas. Nessa época meus pais não tinham condições de me colocar numa escola de balé, eu não tive essa oportunidade de estudar de forma específica. Quando eu tinha aproximadamente uns 9 anos, minha tia começou a estudar dança de salão e alguns anos depois ela abriu uma academia e tinha uma turma de dança de salão infantil. E foi assim que de fato entrei na

dança, eu tive uma facilidade muito grande para aprender uma dança que eu nunca tinha visto, nunca tinha vivenciado antes. Quando eu tinha uns 12 anos eu já estava na turma dos adultos a noite, e com uns 13, 14, já era instrutora auxiliar na academia. Quando chegou ali meus 15 anos, ensino médio as coisas foram ficando mais complicadas de conciliar, e acabei dando um tempo da dança, eu estudava música, tocava saxofone, fazia parte de uma banda de escola, sempre tive essas duas áreas da arte muito presente na minha vida, a música e a dança. Terminou o ensino médio, fui para faculdade início de 2008, ainda não tinha o curso de dança do IFB e na época tinha a oportunidade para fazer artes, e eu fiz e foi uma arte que me contemplou tanto dentro da área da dança, como dentro da área da música. Fiz o curso, formei, continue trabalhando na área da música, com iniciação musical, musicalização, e quando abriu o concurso da Secretaria de Educação de forma específica, não era artes, eu tive que tomar uma decisão, porque não tinha como fazer para música e para dança, e como eu sempre tive essa paixão pela dança, eu falei “vou estudar só para dança”, na época do concurso estudei, passou um pouco a gente foi chamado.

**Laryssa:** Você pôde fazer o concurso com a sua formação de artes?

**Inayá:** Sim, porque eu tenho habilitação para dança, o meu diploma é em licenciatura plena em artes com habilitação para dança, então ele era um dos diplomas aceito pela Secretaria de Educação, essa foi minha trajetória.

Quando eu entrei aqui, que a gente começou de fato a trabalhar essa dança na escola, porque a dança que hoje existe, ela foi fundada de forma prática por nós, as professoras que estavam aqui no início que a moldou. Na época, como a escola também não tinha esse entendimento, ela perguntou como ia ser o nome dessa oficina, e a gente sempre pediu e batalhou para que essa oficina se chamasse “dança”, porque tem aquela questão: “vai ser hip hop, balé, jazz... não! É dança!”. Porque a gente queria mesmo era poder trabalhar essa dança como um todo, não para falar de um estilo, a gente está aqui para falar da dança que pode ser uma formação para o nosso aluno, trabalhar a dança de forma ampla, mesmo essa questão do poder se expressar, se conhecer, do fluir, tudo isso a gente trabalha dentro da dança, o processo de criação, o protagonismo deles.

**Laryssa:** Você percebeu que houve uma abertura para vocês desenvolverem essa dança na escola, para moldarem o PPP, o currículo?

**Inayá:** Quando a gente entrou na escola não existia o PPP ainda, a gente entrou junto com a inauguração da escola, todo o PPP que a gente tem, ele foi escrito por nós, pelos professores. A gente sempre teve uma gestão muito aberta, ela não impôs o que a gente tinha que fazer, como nós somos uma escola muito vasta, as especificidades são muito grandes, não tinha como a gestão escrever algo que ela não tinha propriedade. A gente tem 09 oficinas na área das artes e 10 oficinas na área da educação física, então de fato o nosso PPP ele foi construído com base no conhecimento de todos os professores. Inclusive agora a gente está passando novamente por uma revisão do PPP, que é sempre para tentar melhorar, ele já é muito bom, muito completo, qualquer pessoa que lê consegue entender qual proposta da escola. A gente está revisitando justamente para poder deixar ele o mais próximo possível da realidade da BNCC, a gente tem feito estudos de formação voltados tanto para área específica como de âmbito geral da BNCC. A nossa oficina de dança realmente teve essa participação de todos nós que estávamos aqui, contribuimos com esse currículo. Tanto que quando a gente recebe um professor de contrato temporário ou efetivo que vem bloquear uma vaga, a gente entrega o PPP para ele ter propriedade que dança é essa. Ano retrasado a gente recebeu um professor que ele era formado em educação física, só que ele veio com um pensamento de fazer uma dança, e quando ele chegou a gente apresentou para ele, mostrou como era. É natural que no início exista aquela resistência, mas graças a Deus deu tudo certo, ele foi

entendendo como que era esse processo para poder caminhar junto. A BNCC ela traz a dança dentro da educação física, como nas artes, e a gente precisa entender qual é essa diferença, que dança é essa que as artes faz, que é o que a gente tenta colocar aqui, que às vezes quando um profissional é da educação física e bloqueia a vaga ele tem dificuldade de entender, o que é natural, porque é um trabalho que é feito desde lá da parte acadêmica.

**Laryssa:** O que você pensa sobre essa forma que a dança tá disposta nos currículos, como essa oferta tem se efetivado de forma geral? Você vivencia a sua escola, mas tem algum pensamento em relação a essa efetivação da dança em outras escolas?

**Inayá:** Essa questão ela é tão complexa para a arte como um todo, o que a gente vive hoje aqui na escola é como se fosse um outro universo, de fato a gente consegue trabalhar com propriedade as linguagens da arte. A gente tem o profissional de música só para isso, o profissional de dança só para isso, a gente percebe que às vezes na escola regular isso não é possível, e às vezes não é porque o profissional não quer, é porque nem sempre ele tem habilidade para aquilo. Por mais que a gente saiba que o profissional da arte ele vai para escola regular, ele acaba chegando lá e tendo que lidar com todas as áreas. É raro, às vezes fica até impossível um professor polivalente, porque o professor acaba levando mais para sua área de atuação durante aquele processo que ele está no ensino regular. A dança acaba às vezes ficando um pouco de lado, não conseguindo ser contemplado o que está nos currículos, nos documentos, porque o professor que está lá ele não tem essa especificidade. Se a gente fosse pensar numa escola ideal, era cada escola ter quatro professores de artes, essas artes pudessem ser conversadas ou por bimestre, por semestre e aquele professor pudesse atuar dentro da sua área com aquele aluno. Com certeza seria muito mais efetivo, mas a gente sabe que isso não está dentro da nossa realidade.

**Laryssa:** O que você acha dessa forma de oferta da dança nas escolas? Cada escola-parque tem um modelo, você acha que isso é bom ou deveria ter uma forma de oferta padrão?

**Inayá:** Acho que vai muito do modelo da escola, porque elas não são iguais, a nossa escola por exemplo se você for comparar com as escolas do Plano Piloto, o formato de atendimento é completamente diferente. Não existe um padrão nas escolas-parques, lá é educação infantil e anos iniciais, e aqui somos anos finais e médio. Depende muito do profissional que está em sala de aula, da gestão da escola e depende mesmo desse formato de atendimento. A escola-parque que mais se aproximava dentro do que a gente faz, era a Escola Parque da Natureza de Brazlândia, era bem parecido nesse contexto, do aluno chegar e ele escolher a oficina que ele quer fazer. Mesmo os nossos alunos do integral, ele não chega aqui e é imposto, ele recebe as ofertas. Aqui na escola-parque temos 19 oficinas, e ele vai optar por três, o aluno poder escolher o que ele quer, já é um ponto. “Ah eu quero estar na dança”, até com aquele aluno é mais fácil trabalhar, ele não está sendo colocado ali de forma forçada. Eu não vejo particularmente uma necessidade de padrão, eu acho que se a gente entende o que é a dança na escola e todos conseguem executar essa dança dentro da sua escola, isso já está no caminho muito bom, acho que depende de todo esse contexto de vivência. A gente hoje que trabalha na Ceilândia precisa entender a contribuição cultural que o aluno traz, que às vezes o cultural que o aluno da Ceilândia traz para cá é diferente da contribuição do aluno da 308 Sul.

**Laryssa:** Como você avalia as condições de espaço, de recursos, para o desenvolvimento do projeto de dança na sua escola-parque?

**Inayá:** Aqui na escola a gente tem uma sala, ela só não é perfeita porque ela não foi feita para isso, a gente adaptou uma sala que já existia. Se você for considerar é uma das melhores salas de dança que tem na Ceilândia, acredito que é até melhor do que de uma

academia que possa ter aqui. Quando a gente chegou na escola em 2014, a gente ficou dentro de uma salinha de aula bem pequenininha, a nossa primeira sala foi num bloco que hoje virou auditório, a única coisa que a gente tinha era uma caixinha de som. Desta forma a gente trabalhou o ano de 2014 todo. Em 2015 a gente conseguiu um espelho, foi uma conquista, a gente foi colocado num outro bloco que é onde a gente está hoje. E esse outro bloco a sala também era pequenininha, tinha espelho, som, aí “a gente precisa de um ventilador”, colocaram, então assim foi acontecendo aos poucos. Em 2019 que de fato a escola conseguiu uma verba de reforma, e aí juntou as duas salas pequenas que tinham, uma do lado da outra, quebrou essa parede do meio e transformou numa sala maior. Hoje a gente tem duas salas amplas, ela deve ter mais ou menos uns 15 por 4, com um piso flutuante mais apropriado para dança por conta de impacto dos joelhos, temos um espelho de fora a fora, a sala é uma sala dos sonhos. A gente brinca que está faltando só o ar condicionado, porque às vezes nem o ventilador da conta, naqueles dias mais quentes.

**Laryssa:** Em relação a oferta, como você avalia a recepção dos alunos? Eles já optam pela dança, então como as propostas são aceitas pelo grupo?

**Inayá:** No início da escola até a nossa secretária precisou entender que dança é essa, porque existia já esse preconceito, os meninos não queriam saber de dança porque eles achavam que era balé, e “balé é coisa de menina”. Esses estereótipos precisaram ser trabalhados, desde a pessoa que apresenta quais são as oficinas da escola, à nossa secretária que se dispôs a entender que dança é essa. Ela precisou saber para explicar para os pais, pois é muito comum esse preconceito de que a dança é só para as meninas. Mas hoje a gente já tem um público muito grande de meninos que fazem aula, eles vêm sempre com coração muito aberto para receber a proposta do trabalho. As professoras têm esse cuidado, de fazer eles entenderem o que eles estão fazendo ali, criar mesmo essa transformação, essa experiência, poder participar do processo. É muito raro a gente ter uma rejeição ou um aluno que escolhe dança e depois querer sair, muito pelo contrário. Aqui na escola a gente tem um processo de remanejamento que é quando um professor falta, aquele aluno recebe um passaporte naquele dia para fazer uma outra oficina, para ele não ficar sem fazer nada. E aqui nunca sobe aula, nem vai embora mais cedo, e aí a gente recebe muito passaporte na dança, e quando é no outro semestre eles estão lá, porque às vezes uma, duas aulas que eles fazem, já ficam encantados.

**Laryssa:** A próxima pergunta seria exatamente sobre essa questão dos meninos, da recepção deles com a dança.

**Inayá:** É claro que sempre tem um ou outro que tem essa resistência, mas a partir do momento que eles entendem a proposta eles ficam apaixonados, não querem mais sair. No ano passado nós tínhamos uma turma que se chamava a “turma de aperfeiçoamento”, era só na sexta-feira. Tinha um dia no primeiro semestre e um dia do segundo semestre, que a gente lançava um edital para audição para a “turma de aperfeiçoamento”, então aqueles alunos que tinham vontade de ir para essa turma que seria uma turma mais avançada, eles faziam essa audição. Esse ano a turma acabou com essa nova formatação do integral, eles ficaram consternados, era uma turma que produzia coisas maravilhosas.

E naquela outra pergunta que você fez, se eles dançam fora, tem escola que pergunta se a escola-parque pode fazer uma contribuição artística com apresentação dos alunos, eles já participaram de um concurso de um tribunal e ganhamos 10 mil nesse concurso, falando sobre tráfico de pessoas. A gente sempre está os levando dentro das possibilidades para fazer essas apresentações, tem um projeto de dança que acontece geralmente no primeiro semestre, que é o DANCEI, a dança da Ceilândia, o DANCEI é uma amostra de dança e o projeto ele está dentro do PPP. Cada turma a gente lança um tema, geralmente dentro de um tema norteador.

Em 2019 nosso tema norteador era mulheres, cada turma tinha que escolher qual a música queria dançar, produzir a sua própria coreografia, qual seria a ideia do figurino, e o professor era só um mediador dessa construção. E esse dancei de 2019 a gente apresentou no auditório da escola e depois fizemos uma edição no Teatro do SESC aqui de Ceilândia, o que para eles foi fantástico. Muitos nunca tinham entrado dentro de um teatro, muito menos em cima de um palco, foi uma experiência sensacional, poder tirá-los desse ambiente e os levar de fato para esse mundo. Queremos que eles possam vivenciar o que um profissional da dança pode, então ter os levado para o teatro, ter aquela luz ali batendo neles, uma plateia aplaudindo, foi bem gratificante.

**Laryssa:** E como é a participação da família, da comunidade, eles apoiam as crianças e os adolescentes?

**Inayá:** Sim, na escola a gente percebe esse apoio. Mas agora a gente está numa nova realidade, a gente precisa trazer os pais do integral para cá, é o primeiro ano deles, a gente precisa que os pais entendam que escola-parque é essa que o filho dele está fazendo. Hoje a gente sabe que boa parte dos pais não sabem nem onde essa escola-parque fica, ele só deixou o filho dele ir. Tem um evento na escola que se chama “Dia de Parque em Família”, que é justamente a intenção de trazer a família desse aluno para cá, para dentro, para ele entender quais são as oficinas, o espaço físico, onde o aluno almoça. Para os nossos alunos que já eram da escola a presença dos pais é muito grande, a gente percebe desde a reunião de pais até os eventos da escola, então uma amostra de teatro, uma semana da música, festa junina, espetáculo de dança, campeonato esportivo, xadrez, natação, sempre está cheio, os pais estão muito presentes. E tem uma presença da comunidade aqui na nossa escola, que é bem forte, tanto que foi a força da comunidade também que fez com que a gente não fechasse a escola o ano passado. Porque a ideia da Secretaria era realmente tirar todos e trazer o integral, ia acabar com todo um formato, todos os alunos iriam sair.

**Laryssa:** Quais são os principais desafios enquanto escola, a dança na escola?

**Inayá:** O maior desafio enquanto dança é a gente realmente conseguir mostrar que esse trabalho que a gente desenvolve não é a dança comercial, a que está no Tik Tok, não é a que está só no Fit Dance, não é o que está ali na televisão. Os nossos alunos eles chegam às vezes com esse pensamento, então ele quer que a gente coloque música na sala de aula que a gente nunca vai utilizar, “professora mas a gente quer dançar isso”, “gente, agora esse ambiente não é para você dançar isso”. Então é você desmistificar no aluno o tipo de música, o local, ninguém está falando que ela não possa dançar um funk. Mas observar um pouco o que a letra fala, a partir dos movimentos que você faz com o seu próprio corpo, quais são as suas intenções, então a gente conversa muito, tenta fazer com que ele seja um crítico. A gente não quer que eles não dancem o que eles gostam, mas que eles entendam o que ele quer com aquilo, é um grande desafio, nosso primeiro passo é mostrar que a dança é muito importante, contribui muito para a formação dos nossos alunos.

**Laryssa:** A próxima pergunta é essa mesma, qual a contribuição da dança?

**Inayá:** Nossa intenção é fazer eles entenderem que a arte da dança é transformadora, a gente não quer que ele dance só por dançar, a gente quer que ele entenda o que ele está dançando, que entenda que através dos movimentos que ele produz ele está contando uma história, que às vezes nem precisa abrir a boca, mas é uma forma dele se expressar, é uma forma dele dizer o que está sentindo. E tudo isso permeia com a escolha do figurino, da

maquiagem, do repertório, então a gente vai tentando fazer com que eles entendam que eles têm condições de criar. E isso é tão visível que às vezes com seis meses que o aluno está aqui na escola, ele entra um e já na apresentação do meio do ano ele já é outro, corporalmente falando.

Hoje tem um aluno que a gente sempre cita ele, que é o Lamonio, hoje ele está no quinto semestre do IFB, no final do ano que vem ele já se forma, eu até brinco com ele: “faz o concurso você vai trabalhar com a gente”. E vai ser fantástico quando a gente tiver um professor que foi nosso aluno, e o Lamônio quando ele entrou na escola ele não escolheu dança, ele era aquele menino super esportista, era do basquete, fazia outras coisas, e a gente chamou para fazer dança e a partir daí ele se encantou, dança muito hoje, ele dança em companhias bem conhecidas aqui no DF. Então assim o amor que em muitos a gente consegue visualizar aqui é fantástico, o trabalho que a escola-parque consegue fazer, eu falo da dança. Mas tem vários exemplos de alunos nossos que hoje estão na escola de música, que tocam fora, ganham dinheiro dando aulas particulares, alunos da educação física que já estão se formando, estão começando a dar aula, é fantástico esse poder transformador que a escola tem.

**Laryssa:** Muito obrigada Inayá!

**ANEXO F - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS MARIANA DE ANDRADE VASCONCELOS E PATRÍCIA FERNANDES DE OLIVEIRA (23/03/2023)**

**Laryssa:** Bom dia! Estamos aqui na Escola Parque Anísio Teixeira da Ceilândia, vou entrevistar duas professoras que estão atuando no turno vespertino, elas são professoras temporárias da Secretaria de Educação, Mariana e Patrícia.

**Mariana:** Na verdade nossa regência é manhã e tarde, é 20 por 20.

**Laryssa:** Como funciona os horários de aula que vocês dão?

**Mariana:** Segunda e quarta regência de 7:30 às 17:30, terça é o dia da coordenação externa, quinta é o dia da coordenação coletiva e individual, e na sexta os horários são picadinhos, eu pego os dois horários da manhã e o primeiro da tarde, e a Pati pega o terceiro da manhã e os dois últimos da tarde.

**Laryssa:** Aqui na escola-parque os horários são diferentes de todas as outras, hoje vocês estão atendendo educação integral e a comunidade? Que são alunos da secretaria de educação?

**Mariana:** A comunidade a gente recebe só na sexta-feira, no nosso caso, segunda e quarta é exclusivo da educação integral, a princípio era para ser alunos do 6º ano ao terceiro ano, só que não está tendo ensino médio. As escolas estão trabalhando com educação integral só ensino fundamental, então a gente está recebendo só essa faixa, do 6º ao 9º segunda e quarta. Na sexta é o dia que é aberto a comunidade, a gente recebe alunos do Plano, Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, de várias regionais. E como a Pati falou, terça e quinta é para comunidade também com a outra dupla de professoras.

**Laryssa:** A área de atuação de vocês duas é a dança?

**Patrícia:** Sim, sou formada em educação física e depois eu fiz dança.

**Mariana:** Sou licenciada em dança e depois fiz pedagogia, mas eu atuo mesmo só com a licenciatura em dança.

**Laryssa:** Então as duas têm duas formações, Pati, educação física e dança, e Mari, dança e pedagogia. Qual o tempo de atuação de vocês como professora de dança?

**Mariana:** Na Secretaria esse é o meu 5º ano. Como professora de dança eu comecei em 2009 com dança de salão, e na Secretaria eu entrei em 2018.

**Patrícia:** Na Secretaria eu comecei ano passado como professora temporária, mas já tinha feito estágio em outras escolas, e dando aula de dança em academias desde 2009, trabalhei no Sesc com balé e jazz.

**Laryssa:** Hoje vocês trabalham exclusivamente na escola ou vocês dão aula de dança em outro lugar?

**Mariana e Patrícia:** Exclusivamente aqui.

**Laryssa:** Vocês já falaram um pouco sobre a oferta de dança aqui, e além das aulas regulares de dança, quais atividades, espetáculos, apresentações, vocês têm ao longo do ano?

**Mariana:** A gente tem alguns projetos, no primeiro semestre tem o DANCEI, que é um festival onde os meninos são protagonistas do início ao fim, eles vão escolher a temática, a música, figurino, coreografia, todo o processo criativo, coreográfico é por conta deles. E aí depois é como se fosse uma banca que avalia, tem essa troca de conversar sobre o contexto, as

escolhas, a mediação também. O DANCEI é basicamente isso, eles atuando com todas as vertentes de um processo de dança. Tem a festa junina que a gente também trabalha dentro de temática, por exemplo, ano passado a festa junina foi sobre as regiões do Brasil.

**Patrícia:** O tema norteador da escola era cultura e cada turminha pegou uma região do Brasil, e a gente pegou o estilo predominante da cultura popular de cada lugar, por exemplo, teve catira, carimbó, tiveram estilos de danças de várias regiões. A gente trouxe o tema e a região, eles tiveram que pesquisar sobre as danças típicas, pesquisaram vídeos, passos, foram aprendendo e sempre a coreografia partindo deles.

**Mariana:** Bem alinhado a BNCC o nosso currículo, então realmente eles são protagonistas, aqui na escola-parque a gente tem essa liberdade de dar a autonomia para os meninos, eles se sentem muito pertencentes, eles são muito apaixonados, querem fazer acontecer. Uma coisa que eu brinco é que aqui dentro o que existe nos documentos a gente vê acontecendo de verdade, porque de certa forma parece utopia, a gente lê e fala: “é muito bonito”, e acha que não acontece. Mas aqui na escola-parque acontece, quem dá aula ou estuda aqui, não quer sair mais, só se for por força maior.

**Laryssa:** Ou quando conclui a etapa.

**Mariana:** Na reunião de pais, os pais ainda perguntam se na faculdade eles podem fazer alguma coisa aqui, acabou o terceiro ano, acabou mesmo.

Então no primeiro semestre a gente tem o DANCEI, a festa junina, e tem a semana da dança também, que é o dia internacional da dança 29 de abril. A gente faz algo que não necessariamente seja uma apresentação. Ano passado a Pati sugeriu uma caça ao tesouro com *QR code* e cada pista envolvia um conteúdo de dança para descobrir a nova pista, então a gente sempre faz algo.

**Patrícia:** E o caça tesouros combinou com uma apresentação dos veteranos, os alunos formados, voltaram para escola para contarem a experiência deles, de como foi. Eles dançaram, conversaram, uma troca bem bacana de quem está aqui com quem já é formado.

**Mariana:** No segundo semestre a gente tem só uma culminância que é o FEPAT, nosso festival da dança [Festival Escola Parque Anísio Teixeira]. Um festival grandioso que envolve todas as turmas, são 16 turmas, eles fazem apresentação no ginásio, ano passado vieram quase 2000 pessoas assistir, a gente consegue apoio, patrocínio, jogo de luz, painel de *led*. Os meninos vivenciam uma performance artística mesmo, eles amam.

**Patrícia:** Geralmente a gente tenta ficar alinhada ao tema norteador, ano passado nos dois semestres o tema norteador escolhido foi ‘cultura’. Aí no FEPAT foi a cultura da música, a gente pegou os ícones de várias épocas, vários estilos, nacionais e internacionais, teve todo um processo de pesquisa, processo de criação que também parte deles.

**Laryssa:** Muito bom! Continuando sobre o processo de vocês em relação a se tornarem professoras da escola pública, vocês perceberam se houve abertura para o desenvolvimento do trabalho de dança na escola? Como foi isso para vocês considerando o currículo, o projeto político pedagógico, o espaço físico.

**Patrícia:** Aqui na escola como já é uma escola-parque, a abertura é muito grande, a gente tem o nosso espaço, tem a liberdade de propor, o que a gente vê nos documentos aqui funciona. Nossa coordenação também é muito boa, bem efetiva. Mas quando eu estagiava em outras escolas públicas não funcionava, dança era um conteúdo extracurricular, geralmente dado por profissionais não formados em dança, dado geralmente estilos específicos como o balé que é o mais predominante. Era bem estereotipado, a sala não era preparada, tinha que afastar as cadeiras para conseguir dar aula. Fora das escolas-parques essa é a realidade, o que

a gente vive aqui é uma exceção da exceção, aqui a gente brinca que é uma ilha, a realidade é bem mais complexa e quando eu fiz estágio eu pude vivenciar um pouquinho.

**Mariana:** Eu entrei na Secretaria de Educação pela licenciatura em dança, mas os dois primeiros anos eu trabalhei no ensino regular, e no ensino regular o professor de artes tem que trabalhar as quatro linguagens: dança, teatro, música e visuais, em teoria tem que ser assim. Eu me esforcei para isso, mesmo não tendo formação nas outras áreas eu estudava para dar aquela aula para os meninos. Porque na minha cabeça a chance deles terem acesso a essas linguagens era dentro da escola, se eu os privo daquilo e dou preferência a minha formação, talvez eles nunca tenham acesso a estudar os artistas brasileiros, seja da pintura, seja do teatro, entender minimamente coisas da nossa cultura de uma forma mais aprofundada. Então eu me esforçava para dar esse acesso a eles. Então a polivalência que a gente tanto lutou contra, cada vez vem voltando mais, a cada bimestre eu trabalhava uma linguagem. No bimestre da dança a quadra a gente não podia usar que o pessoal da educação física geralmente se irrita, eu entendo que a quadra é um espaço deles, se fizer fora da sala de aula também gera um problema porque os meninos das outras salas querem assistir o que está acontecendo, também não dá. Geralmente a aula é dupla no ensino regular, então afasta as cadeiras, 40 alunos, alguns com necessidades especiais, você tem que dar conta de todo mundo ali naquele espaço, o som, aí depois voltar a sala toda para o lugar, é bem difícil, um trabalho de resistência mesmo. Tem a desvalorização, falta de espaço, falta de entendimento dos próprios colegas de profissão que não enxergam com o mesmo respeito que um professor de matemática, de português, sei que não é uma coisa intencional, mas é uma construção social mesmo. A dança foi a última das linguagens a entrar no currículo, no documento, então ainda está caminhando, a gente enfrenta bastante dificuldade. Quando eu entrei aqui na escola-parque foi um sonho, realmente eu posso trabalhar com a minha formação numa sala de aula adequada, com uma equipe de direção que entende que a dança não é só a festinha do dia das mães, que tem conteúdo a ser trabalhado, me sinto realizada profissionalmente porque eu trabalho com o que eu me formei para trabalhar.

**Laryssa:** Sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas-parque verificamos que existem diferentes modos de oferta, o que vocês pensam sobre isso, deveria ser uma linguagem padrão ou não?

**Mariana:** Eu acho que tem alguns conteúdos básicos, os documentos da dança são muito a partir da ideologia do Laban, que são uma base para qualquer tipo de corpo, idade, acho que é uma coisa legal a ser seguida. Mas lembrando que cada lugar tem sua especificidade, aqui na Ceilândia existe uma cultura que pulsa muito forte, que é muito diferente da cultura do Plano, do Núcleo Bandeirante, de Brazlândia. E tem a questão das idades que aqui a gente recebe os meninos maiores, as outras escolas é tudo ensino fundamental, que são os pequenos, já é outra abordagem, outra necessidade. Mas partindo do princípio da ideologia de Laban, é uma coisa legal para ter uma base, mas sempre levando em conta a parte diversificada e o que é compatível com cada grupo.

**Patrícia:** Tem as especificidades de cada região, de cada idade, não pode pegar o conteúdo e transformar numa receitinha de bolo, que não vai funcionar. Às vezes aqui mesmo a gente monta uma aula e numa turma funciona na outra a gente tem que adaptar, fazer super diferente, porque senão, não vai fluir. Então se tem essa diversidade em uma única escola, imagina em todas as regiões.

**Laryssa:** Como vocês avaliam as condições de espaço, recursos para o desenvolvimento do projeto de dança na escola-parque?

**Mariana:** Maravilhoso! Mas sempre tem o que melhorar, um ar condicionado ia ser maravilhoso porque aqui é bem quentinho.

**Patrícia:** A gente é muito privilegiado em questão de espaço, a sala é maravilhosa, toda vez que precisa de reparo eles arrumam na hora, na medida do possível. A maior dificuldade é pro FEPAT, que realmente é uma estrutura muito grande, então precisa de bastante dinheiro e ano passado cortaram todas as verbas, foi mais complicado. Mas você vê que não é uma questão da escola, é o que está acima da escola.

**Laryssa:** Como é a metodologia de trabalho de vocês com a dança na escola?

**Mariana:** Bem o que a gente estuda, Saviani, Vygotsky, é muito focado na autonomia, na prática social do aluno, é o caminho que a gente segue mesmo, problematizar, instrumentalizar, catarse em prática social. Sempre esse processo, a gente tenta contextualizar, trazer para a realidade deles, desenvolver a criticidade, bem na pedagogia histórico-crítica mesmo, protagonismo, criticidade, reflexão, a gente tem muitos momentos de conversa.

**Patrícia:** A gente utiliza muito a metodologia da Ana Mei Barbosa, de artes, que é bem bacana, ‘fluir, contextualizar e aprender’.

**Laryssa:** Vocês sentem alguma resistência dos alunos homens em relação à participação nas aulas?

**Mariana:** São contextos diferentes no ano passado quando a gente trabalhava com a comunidade, porque aqui na escola-parque os meninos escolhem as oficinas que eles querem fazer, todo mundo que entrou na sala de dança escolheu especificamente estar na aula de dança. Então não tem resistência, pelo contrário, eles querem sugar aquilo, gostam muito, tanto homens e mulheres, independente da orientação sexual. Agora o cenário que a gente vive da educação integral algumas escolas os pais ou a própria coordenação da escola determinou a oficina que o aluno vai fazer. Alguns alunos claramente não estão fazendo o que queriam fazer, eles tentam colaborar, na medida do possível tentando um diálogo, um acordo, agora a gente enfrenta um pouquinho essa resistência, um pouquinho de preconceito. É um grupo que ainda não entende o que é dança na escola, então existe um preconceito muito grande, “vai fazer balézinho, dancinha, Tik Tok?”. Esse semestre particularmente a gente está vivendo uma experiência um pouquinho diferente nessa questão de resistência, preconceito, menos meninos matriculados. Mas é um trabalho de formiguinha, aqui na escola tem a prática do passaporte, se um professor falta o aluno pode ir para qualquer outra oficina, eles estão começando a buscar a dança, porque já estão ouvindo as conversas nos ônibus, começando a entender que é o corpo se movimentando, se expressando.

**Patrícia:** A gente sentiu também que é um preconceito que vem não só dos alunos por falta de conhecimento, até mesmo da escola que eles estão vindo. A gente foi nas escolas explicar o que é a escola-parque, para eles poderem fazer a escolha das oficinas, a gente escutou da própria coordenadora da escola: “ah vai fazer dancinha, vai fazer balézinho”, zoando os meninos. Então é uma falta de conhecimento que vem de todos, e é triste, porque o menino as vezes até vem empolgado, mas aí ele escuta alguém de referência falando isso.

**Laryssa:** Então como vocês avaliam essas relações de gênero em relação as aulas de dança na escola?

**Mariana:** Ainda tem um caminho pela frente pra gente vencer o preconceito, mas existem meninos gays que frequentam e meninos que não são gays que frequentam. Os que estão na escola há mais tempo, que já assistiram algumas apresentações, eles percebem que o homem dança do jeito que ele quiser, e está tudo bem.

**Patrícia:** Até mesmo pela idade, nossas turmas do sexto ano, principalmente do integral, eles são muito menininhos, muito crianças, então quando fala “fazer dupla” o menino quer ficar com menina, a menina com menino, tem todo um trabalho de explicar que podem ficar juntos, que não significa nada, ainda tem um caminho aí para percorrer.

**Laryssa:** Como vocês caracterizam a participação dos pais, dos responsáveis, nas atividades da escola?

**Mariana:** Aqui acontece uma coisa muito doida, reunião de pais, mães, responsáveis, a frase que a gente mais escuta é: “professor se eu não viesse aqui meu filho ia me matar”, “você tem que conhecer minha professora”, “tem que ver minha sala”. A gente recebe muitos pais em dia de reunião, seja no sábado ou dia da semana, os alunos obrigam os pais a virem com sentimento de “eu não quero perder aquela escola”. Porque no ensino regular, quando eu trabalhava lá, eu passava a manhã inteira e recebia uns 03 pais, que geralmente são dos meninos excelentes, os que tiram 10 em tudo. E os pais que a gente precisava que a família estivesse mais próxima para tentar melhorar a condição do aluno, seja em que sentido fosse, não apareciam. E aqui não dá tempo de atender todo mundo, agora com o integral a gente ainda não sabe como vai ser.

**Patrícia:** Os pais vêm, se o aluno tem uma especificidade eles conversam com a gente, fala o laudo, quer saber se o filho está vindo mesmo, preocupados com falta, eles conversam de tudo, ficam um tempão.

**Mariana:** Aqui é uma escola que não reprova, não tem nota, a gente trabalha nossa avaliação de acordo com potencialidades, fragilidades, e não tem número quantificado, mas mesmo assim eles dão a importância que a gente acredita que precisa ter.

**Laryssa:** Diante disso quais são as principais dificuldades, desafios, que vocês têm quanto professoras de dança?

**Mariana:** A dificuldade maior está no contexto social, buscar esse respeito com os pares, no geral, na rede ter mais valorização com o curso. A gente faz o concurso para artes, tem que estudar tudo, sendo formado em uma coisa só, e também colocar o que está no documento em prática, a gente tem espaço em todas as escolas, ter aula de dança com espaço adequado, com respeito, as dificuldades são mais externas, fazer valer nosso direito.

**Patrícia:** Mais pro mercado de trabalho mesmo que não tem muita abertura para gente, é um curso maravilhoso que a gente sai de lá super animado para colocar em prática e quando sai, cadê a vaga!? Aí vai tentar o concurso público, estuda, estuda, passa, e você não consegue ficar em uma escola-parque, e é condenada da aula de artes visuais.

**Laryssa:** Quais são as principais contribuições do professor de dança para educação dos nossos alunos?

**Mariana:** Acho que é a transformação, a gente teve o privilégio de acompanhar o desabrochar de uma galera. É uma coisa de identidade, a descoberta da identidade, de assumir o black power, assumir que é uma mulher preta, assumir que é homossexual, uma identidade muito forte, uma transformação. Ter segurança, confiança, trazer a família para perto, subir no palco, fazer entrevista de emprego, a gente vê a transformação acontecendo mesmo na vida deles. Além das outras questões, corporal, lateralidade, que vem com o processo da dança, mas acho que o mais importante é a transformação do ser mesmo.

**Patrícia:** Agi como um todo, é um ser integral que vem todo fechadinho, muito tímido e do nada você vê o menino começando a ter mais estilo, falar que gosta de usar certo tipo de roupa, mudando o cabelo. Até os pais falam nas reuniões que o filho é completamente diferente, “agora desabrochou”, está mais falante, não tem vergonha, participa das festas da

família, antes só ficava no celular, agora dança. Então isso é o mais gratificante, que ele leva para vida mesmo que não queira seguir a área da dança.

**Laryssa:** Muito bom! Obrigada Mari e Patrícia.

**ANEXO G - ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARINALVA CAVALCANTE DAMASCENO (29/03/2023)**

**Laryssa:** Bom dia! Estamos aqui na Escola Parque 314 Sul com a professora Marinalva, estamos aqui no turno matutino, dia 29 de março de 2023.

**Marinalva:** Bom dia! Ou boa tarde para quem for assistir depois.

**Laryssa:** Professora Marinalva qual é a sua área de atuação e seu tempo de atuação na secretaria de educação?

**Marinalva:** Esse ano estou fazendo 33 anos de Secretaria de Educação, entrei em 1989, ainda não penso em aposentar, estou na dança há pelo menos a 23 anos.

**Laryssa:** Muito bom! Sua escola de atuação é a escola parque 314 Sul.

**Marinalva:** Venho de um projeto de dança de Taguatinga onde eu fiquei lá durante 11 anos atuando na dança, depois eu fui ser coordenadora da educação integral, e coloquei a dança como uma das atividades da tarde, ficou eu e uma outra professora, depois eu mudei para cá tive que trazer o projeto e essa foi a escola que aceitou o projeto de dança.

**Laryssa:** Quanto tempo você está aqui na escola parque?

**Marinalva:** Esse ano fazem 10 anos.

**Laryssa:** Você trabalha exclusivamente na escola-parque ou também em algum outro lugar com dança?

**Marinalva:** Só na escola-parque.

**Laryssa:** Quantas aulas por semana são ofertadas aos alunos que participam do seu projeto de dança na escola?

**Marinalva:** Matutino e vespertino, eu tenho uma turma com 23 alunos às 8:30 da manhã, uma intermediária com 24 alunos, uma turma de jazz no matutino, e tem outra turma iniciante. Então pela manhã eu tenho quatro turmas, segundas e quartas, e nas terças e quintas eu tenho duas turmas de manhã e uma a tarde. Tudo que eu tenho de manhã eu tenho a tarde, tem a turma iniciante de balé, tem intermediária de balé e jazz dance.

**Laryssa:** Além das aulas regulares de dança, quais atividades, espetáculos, apresentações, ocorrem ao longo do ano?

**Marinalva:** Dou aula de segunda a quinta de dança, sexta-feira eu tenho um projeto de ateliê, então eu vou para o ateliê produzo todos os adereços das crianças, roupa, de cabeça. Esse ano a gente não vai ter apresentação no Dia Internacional da Dança, nós vamos passear no centro de dança e lá a gente vai ter uma aula especial com a Royal ballet de Brasília, elas vão dar aula para as nossas crianças, vão participar de uma entrevista. Esse ano não estou abrindo com apresentação, a nossa apresentação ficou lá para junho, nós teremos apresentação de manhã e à tarde. E em outubro a gente tem a festa da cigarra que é um grande evento da escola, é uma festa que só existe aqui na escola-parque, porque nos anos 50, 60, existiam cigarras coloridas em Brasília, o número de cigarras aqui era tão grande, coloridinhas, amarelas, rosas, laranjas, que inventou-se essa festa e é uma festa folclórica. E temos o espetáculo no final do ano.

**Laryssa:** As apresentações elas também ocorrem em espaços externos da escola?

**Marinalva:** Esse ano a gente vai pra rua. Por conta da pandemia a gente ficou afastado das ruas. Mas a gente já dançou na faixa de pedestre para chamar atenção para faixa, já teve dança nas quadras, então a escola-parque costuma ir para rua para dançar.

**Laryssa:** Existe algum apoio prático, financeiro, mão de obra, fornecedores de materiais coreográficos, para que essas atividades extracurriculares de dança aconteçam?

**Marinalva:** As crianças que participam do projeto contribuem com R\$60,00 a R\$70,00 conforme a renda familiar, para que a gente produza os figurinos. A vice-diretora da escola ela costura os figurinos, eu produzo todos os painéis dos espetáculos, tudo que é produção eu faço. Me formei em artes visuais na UNB, já desenho desde criança e aí eu produzo tudo. Aqui em cima tem um painel de 11 metros, que é o painel que vai para o auditório, tem o painel de 15 metros que a gente usa no pátio, deve ter uns 10, 11, painéis aqui na escola só de dança. Se a gente fosse encomendar aí fora as pessoas cobrariam de 2 a 3.000 reais, a escola não tem condição.

**Laryssa:** Então a mão de obra é da professora.

Como foi esse seu processo até se tornar professora de dança em escolas públicas de Brasília?

**Marinalva:** Muito complicado porque toda vez que a gente tentava sair de sala para ser só professora de dança, acontecia a troca de governo, troca de Secretaria de Educação, e falavam: “professor tem que estar em sala de aula”. Então eu tive que me formar em dança, readaptar, porque eu não sou uma professora que estou exclusivamente tirada de sala de aula para dança, eu sou readaptada. Como eu não queria fazer outra coisa senão dar aula, eu pedi para vir para um projeto, montar um projeto. E eu fiquei só por conta do projeto, precisou eu ter um problema de saúde para eu poder dar aula de dança.

**Laryssa:** Você já respondeu um pouco, para complementar, enquanto professora de escola pública houve abertura para o desenvolvimento do trabalho para dança na escola?

**Laryssa:** Quais são suas formações?

**Marinalva:** Sou formada em arte visuais, dança, direito e pedagogia.

**Laryssa:** Uau.. 04 formações!

O que você pensa sobre a forma que a dança está disposta em nosso currículo, como ela tem que ser efetivada na oferta de dança nas escolas?

**Marinalva:** Foi muito importante ter concursos para dança, já está se reformulando isso dizendo que tudo vai mudar para artes, você é da área de artes você pode ocupar qualquer espaço, e não é assim. Porque a dança trabalha com música a pessoa tem que entender de música, de artes visuais, tem que desenhar todo o processo, se a pessoa não for da área, assim envolvida em todos os perfis que chamam de artes, não consegue desenvolver. Eu desenho todos os figurinos das minhas alunas, as minhas alunas têm caderno da dança, eu que promovo tudo o que vai para esse caderno, todas as diretrizes. Tem que entender de pauta de música para poder você ouvir a música gradual que cada movimento que vai desenvolver. Então eu acho que a dança é um movimento mais completo dentro das artes.

**Laryssa:** Então você acha que é necessária essa formação específica em dança?

**Marinalva:** Precisa muito! Eu senti na minha formação que teve só a parte da dança contemporânea, a técnica ficou a desejar, a estética, a parte musical ficou a desejar, teria que ser muito mais tempo para a formação de um professor da área de dança. [A professora Marinalva formou em tempo reduzido devido a uma parceria da Secretaria de Educação com o IFB para formar professores da SEEDF em dança em um curso de 2ª Licenciatura. Foram 2 anos de curso]

**Laryssa:** Sua formação foi aquela complementar ou foi de quatro anos? Foi no Instituto Federal de Brasília?

**Marinalva:** Foi no Instituto Federal, uma graduação em licenciatura em dança de dois anos, então foi bem compactada. Foi a única realizada exclusivamente para os professores da SEEDF. O que aconteceu é que não tinham professores de dança que se habilitassem, então foi professor de sala de aula, professor de biologia, professores que nada tinha a ver. Sobraram quatro professores que realmente tinham formação de dança, que queriam se aprofundar na dança, e esses professores acho que um está no Núcleo Bandeirante e a Andreia está na 308 não sei se está atuando com dança. (Laryssa - ela está na coordenação) Não é fácil passar a semana toda rouca, não é fácil você passar a semana toda no chão, suja, então nem todo mundo quer atuar na dança.

**Laryssa:** Sobre as práticas pedagógicas de dança nas escolas-parque, verificamos que existem diferentes modos de oferta, qual sua opinião sobre isso?

**Marinalva:** Acho que não tem nem professor para abarcar as ofertas, acaba que a educação física engole um pouco da dança, o teatro engole um pouco da dança. E aquele professor que quer fazer alguma coisa de dança ele nem consegue, porque é tanto material para preencher, tanto diário para preencher, um professor chegou para mim e falou: “Ah, não tem obrigação mesmo de dar dança, eu vou dar papel para o meu aluno desenhar e pintar na sala de aula”. Outro dia eu comentei: “ninguém quer a minha vida porque aqui é dinâmico”, criança tem que vir, tem que trazer sapatilha, tem que se arrumar, tem que estar na sala bonitinha, tem que se desenvolver, os pais têm que estar acompanhando.

**Laryssa:** Qual a sua concepção sobre o desenvolvimento de dança nas escolas-parque?

**Marinalva:** Primeiro tinha que ter a mesma quantidade de professores de teatro, educação física, música, e esses professores serem inseridos nos quartetos, e dar a matéria dele. Até então as pessoas de dança estão dando artes visuais, teatro e música, sendo desviadas da área delas.

**Laryssa:** Qual a metodologia em geral que é empregada por você nas aulas de dança, porque você prefere usar por exemplo o ballet e o jazz?

**Marinalva:** Eu uso a metodologia do Royal ballet dentro das minhas aulas de dança, uso um pouco do *cecchetti* da Itália, um pouco do balé de Cuba, quando tem menino em sala de aula. Porque eu acho que o balé de Cuba alcança mais os meninos, movimentos fortes, tensos, intensos, para as meninas eu uso a grade curricular da Royal.

**Laryssa:** E como que você avalia as condições de espaço, recursos, para você desenvolver seu projeto aqui na escola?

**Marinalva:** A escola oferece tudo que eu precisar de material e em nenhum outro lugar eu conseguiria ter uma sala de dança, atravessar um pátio e estar no palco com os meus alunos. Aqui é um mundo encantado, sinceramente, quem vier para cá depois de mim vai amar esse espaço, uma sala prontinha. E foi fácil, porque a escola-parque tinha essa vontade de ter uma sala própria para dança. Essa sala e a outra são salas próprias para dança, o piso é apropriado que é o chão de madeira, tudo aqui está propício pra gente trabalhar.

**Laryssa:** Dos estilos de dança que você trabalha, balé e jazz, como que é a receptividade dos alunos em relação a esses ritmos, principalmente dos meninos, como que eles recebem?

**Marinalva:** A gente vem trabalhando ao longo dos anos para que os meninos estejam em sala de aula com a dança, no começo foi muito difícil porque a gente tinha vários alunos que queriam participar, mas eles eram chamados de gays, afeminados, eles acabavam recuando. Em 2019 eu montei uma coreografia, eu tinha 12 meninos em sala de aula para serem cavaleiros de *Camelot*, eu terminei com um cavaleiro no palco de 12 meninos. Eles foram sendo minados pela escola, pelos pais falando: “Ah, meu filho eu não quero que participe de balé”. Então eu tive um aluno que participou como cavaleiro, ele disse: “professora, eu danço mas se eu puder ficar com a espada do cavaleiro”, respondi: “a espada é sua, pra você dançar faço qualquer negócio”. Foi muito bacana, ele fez um solo, ele carregou a espada com maior orgulho, mas para ele foi uma brincadeira, para ele não tinha técnica. Ele passou pelo palco, fez os movimentos tudo bonitinho, tive que fazer uns movimentos bem formais, a roupa dele foi muito formal, para que o pai visse que ele não estava nem um pouco trazendo essa parte feminina do balé pro palco.

**Laryssa:** Quanto ao balé e o jazz ainda existe muita resistência em relação as famílias?

**Marinalva:** Muita! Mesmo que eu tenha trago para escola bailarinos que formaram família, que tem filhos, deram depoimento, foi muito complicado.

**Laryssa:** Como você caracteriza a participação dos pais, da família, no acompanhamento das suas aulas, das atividades de dança?

**Marinalva:** Os pais têm presença constante, como eles realizam pagamentos, as crianças tiram medidas, vão a passeios, eles estão em contato comigo o tempo inteiro no WhatsApp. Tem esse acompanhamento também nos cadernos, tem que trazer as atividades para mim, as crianças tem que decorar os nomes, os nomes são em francês, aí eu falo para eles: “além de vocês estarem ganhando as aulas de danças vocês também estão aprendendo francês”, então é bem intenso.

**Laryssa:** Vamos complementar falando um pouco sobre a participação da família, não só relacionado a dança, mas como a gente tem percebido essa visão da família.

**Marinalva:** A família acha que a escola tem que suprir todos os horários que as crianças estão aqui. Inclusive ano passado eu tive seis alunas que ganharam bolsa para estudarem fora, ganhando um pouco mais de conhecimento da dança, e pôr as crianças estarem dentro da educação integral os pais se acomodam com isso e acham que a escola teria que levar as crianças para essa escola fora para que as crianças tivessem a aula e retornassem para escola para almoçar e continuar o seu ciclo normal. Nenhum momento os pais quiseram assumir essa responsabilidade, de vir na escola pegar as crianças, levarem e trazerem de volta, isso foi muito difícil para mim, formar as crianças e depois não ter como elas darem continuidade.

**Laryssa:** Quais as principais dificuldades/desafios que você enfrenta como professora de dança?

**Marinalva:** Eu faço dos meus limões limonadas, porque se eu não tenho tempo aqui na escola, convivência com as crianças no tempo que eu preciso, eu chamo para o sábado, tem o sábado de ensaio na escola parque. Então eu acabo compondo toda grade que eu preciso com colegas de fora, a Lúcia Toller, a Regina Maura, agora a Maria lá da Royal Ballet da Asa Norte, elas que me ajudam a compor a grade daqui da escola-parque. Porque os alunos daqui acabam sendo alunos posteriores delas também, eles acabam sendo bolsistas de outras escolas, então eles têm interesse que as crianças estudem bem aqui, para ir para lá melhores.

**Laryssa:** Quais são as principais contribuições do seu projeto de dança na educação dessas crianças?

**Marinalva:** Tudo dentro da dança eu trago bem formal, tudo aqui dentro é matemática, as contagens, os espaços, a geometria da sala de aula, os exercícios, tudo é matemática. Se a criança tem esse raciocínio intenso dentro da dança, ela acaba sendo uma criança mais desenvolvida nas aulas formais das escolas classes. Tem a questão de disciplina, da agilidade que as crianças têm, da organização do material. E tudo dentro da dança tem uma pontuação, por exemplo, se a criança está aqui dentro de sala de aula no horário da aula, e ela já se organizou com a sua toalhinha, garrafinha, agenda, ela tem uma pontuação diferente. Os meus alunos amam adesivos, então eu trago para colar nos cadernos deles, é uma premiação, no passar do tempo eles nem procuram mais, eles já estão acostumados com a dinâmica.

Mas a minha maior missão com tudo isso é: oportunizar as crianças de escolas públicas a terem mais acesso à dança, e mais ainda ao ballet clássico. Alavancar e direcionar a criança a entender muito mais do seu corpo e do espaço que convive, sem permitir que esqueçam, que a dança é a convergência da arte de realizar, materializar conquistas da alma.

**Laryssa:** Muito bom, obrigada e vamos juntas!