



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

**ARILMA DE SOUSA SOARES**

**PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN:  
Políticas de cooperação na experiência docente**

Salvador  
2017

**ARILMA DE SOUSA SOARES**

**PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN:  
Políticas de cooperação na experiência docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito obrigatório para o grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos.

Salvador  
2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Soares, Arilma de Sousa  
PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na  
experiência docente. / Arilma de Sousa Soares -  
Salvador, 2017.  
131 f. : il

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Dança) --  
Universidade Federal da Bahia, 2017.

1. Cooperação. 2. Ensino Fundamental. 3. Estratégias.  
4. Implicação. 5. Pibid-Dança. I. Matos, Lúcia Helena  
Alfredi de. II. Título.

# **ARILMA DE SOUSA SOARES**

## **PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na experiência docente**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para o grau de Mestre em Dança, Escola de Dança, da Universidade Federal da Bahia.

### **Banca Examinadora**

---

Lúcia Helena Alfredi de Matos – Orientadora  
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (Escola de Dança – PPGDança).

---

Rita Ferreira Aquino  
Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

---

Rosa Cristina Primo Gadelha  
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará  
Universidade Federal do Ceará

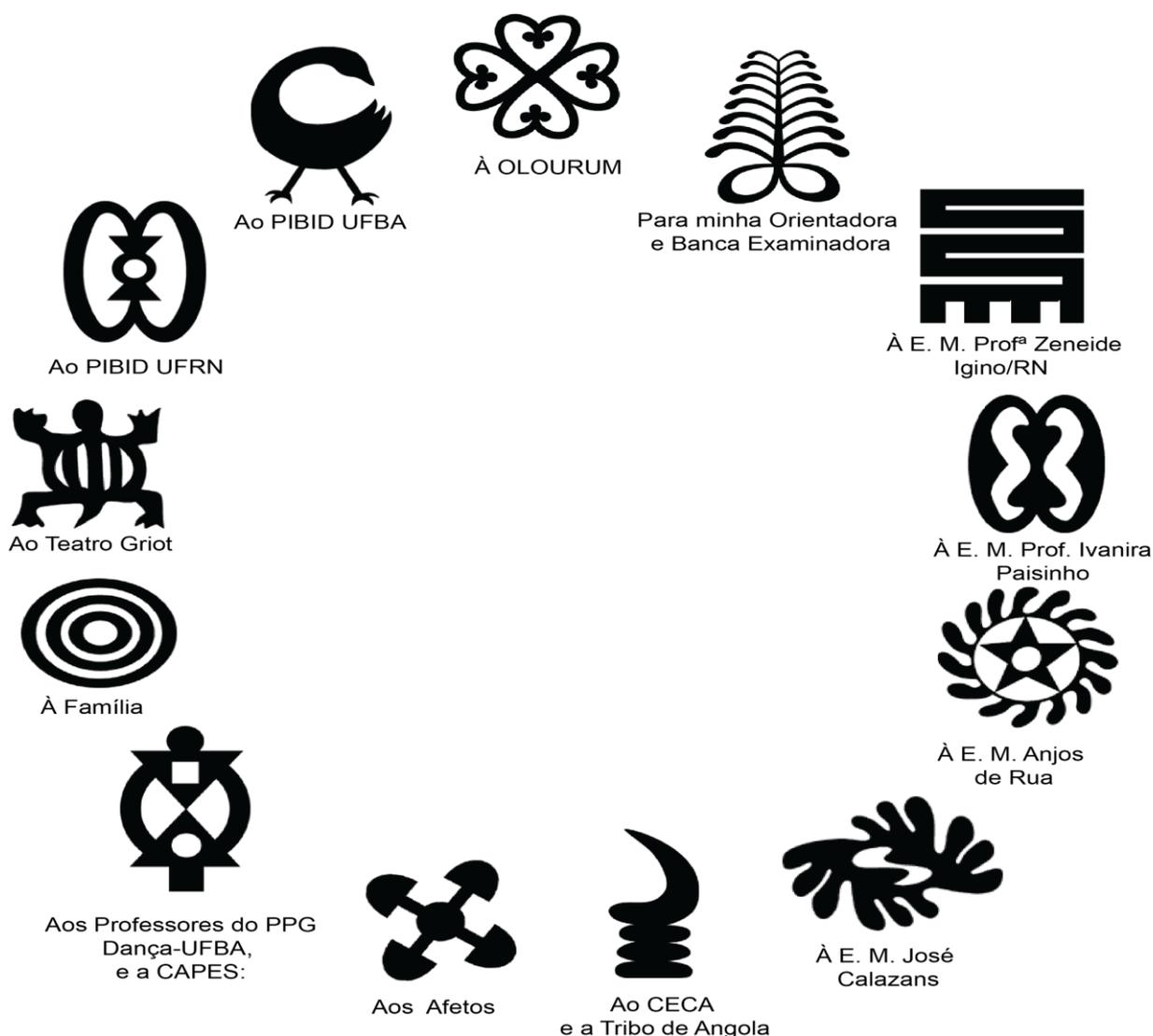
Aos meus Pais: Terezinha e Almir,  
Irmãs: Tânia e Telma.  
Irmãos: Almir, Altemir, Telmir,  
Às sobrinhas: Alicia, Clara, Clôe,  
Maria, Luana, Tainá.  
Aos sobrinhos: Yves e João.

Minha cunhada Vera  
e ao amor que chegou cheio de  
mandinga.

Considero que ter conhecido meus  
avós e bisavós  
foi de grande importância, assim,  
reconheço  
na constituição familiar afetos que  
instaura cooperação.

## AGRADECIMENTOS

Dedico à Mandala *Adinkras* para tecer meus agradecimentos. Seu movimento circular sugere que cada pessoa ou responsável das instituições homenageadas possa se identificar e sentir-se movida por outras simbologias. Estes ideogramas foram criados pelos povos *akan*, presentes em Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste. Os *Adinkras* constituem um sistema de escrita pictográfica.



## SIGNIFICADOS DOS ADINKRAS



### ADINKRA NYAME DUA

O símbolo da árvore de deus representa o altar a presença divina e a proteção de Deus.



### ADINKRA SANKOFA

Este símbolo revela a importância de retornar e aprender com passado.



### ADINKRA WO NSA DA MU A

Representa o símbolo do governo participativo e pluralismo



### ADINKRA DENKYEM

O símbolo de adaptabilidade, o crocodilo demonstra a capacidade de se adaptar às circunstâncias.



### ADINKRA HENE

Represente o símbolo da importância de desempenhar um papel de liderança.



### BOA ME NA ME MMOA WO

Símbolo de cooperação e interdependência "Ajude-me e deixe-me ajudá-lo".



### AKOMA NTOSO

Símbolo de compreensão e concordância,.



**ADINKRA AKOBEN**

Símbolo de vigilância e cautela com formato de chifre usado para tocar um grito de batalha.



**ADINKRA BI NKA BI**

Símbolo de paz, conflito e harmonia. A imagem é baseada em dois peixes que se mordem em duas caudas.



**ADINKRA SESA WO SUBAN**

Este símbolo combina dois adinkras separados representando rotação ou movimento independente.



**ADINKRA NKONSONKONSON**

Símbolo da unidade e das relações humanas, um lembrete para contribuir com a comunidade, que em unidade reside força



**ADINKRA NKYINNKYIM**

Seu formato sinuoso revela iniciativa, dinamismo e versatilidade.



**ADINKRA AYA**

A samambaia representa resistência e desenvoltura

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente, quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação tornar-se um grande esforço (SENNETT, 2012, p. 09).

SOARES, Arilma de Sousa. **PIBID dança na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na experiência docente.** 130f. 2017. Programa de Pós-Graduação em Dança. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

## RESUMO

Este estudo tem como lócus de investigação o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A estratégia governamental institucionalizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) abrange diversas áreas de conhecimento. Para esta pesquisa, assumimos como recorte o PIBID Dança de duas Instituições de Ensino Superior. Nossa questão central é inquirir em que medida os processos artístico-pedagógicos em dança adotados nas práticas dos participantes do PIBID Dança da UFRN e da UFBA, em escolas municipais, apontam para a existência de políticas de cooperação instauradas nessas práticas. Nesse sentido, a cooperação é abordada na perspectiva de Sennett (2012) como a “arte de interagir”. Para apresentar outras visões de cooperação, convidamos autores como Jean Piaget e Lev Vigostky. A cooperação norteia a análise desse estudo, sendo vista como estratégia de ensino, seja nas trocas, na gestão de conflitos, na interação, reciprocidade e por relações que ressoem dialogia entre os atores sociais envolvidos: professores, estudantes e pesquisadores. Destarte, a investigação reconhece a complexidade e especificidade dos contextos, bem como a diversidade e individualidade dos sujeitos coimplicados nesse processo. As quatro escolas foram referenciadas como comunidade, visando a observar a cooperação nas relações socioeducativas e artístico-pedagógicas. Para tanto, a abordagem da pesquisa, de natureza qualitativa, adota a etnopesquisa implicada (MACEDO, 2010), com a realização de observações do campo e entrevistas semiestruturadas. Percebe-se que o PIBID, ao aproximar universidade e escola, antecipa as expectativas do estudante de licenciatura sobre a escola; por sua vez, o professor da escola, ao narrar seus modos de planejar, estabelece relação de reciprocidade e potenciais artísticos nessa experiência em sala de aula. Assim, desvelam-se, na medida do possível, outros modos de atuação e políticas de cooperação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cooperação. Ensino Fundamental. Estratégias. Implicação. Pibid-Dança.

SOARES, Arilma de Sousa. **PIBID DANCE in UFBA and UFRN: Cooperation policies in teaching experience.** 130f. Postgraduate Program in Dance. Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

## **ABSTRACT**

This study has its investigation locus in Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Governmental strategy formalized by Ministry of Education and Culture (MEC) covers many fields of knowledge. For this research, we used as cutting PIBID dance of two colleges. Our main question is to ask to which extent the artistic and pedagogical processes in dance adopted in PIBID dance of UFRN and UFBA, in municipal schools, point to the existence of cooperation policies instituted in these practices. In this sense, cooperation is considered under Sennett (2012) perspective as the “art of interact”. In order to present other concepts of cooperation, we invited authors Jean Piaget and Lev Vigotsky. Cooperation orient the analysis of this study, being treated as teaching strategy, in exchanges, conflict management, interaction, reciprocity and through relations that resound dialogism among social actors involved: teachers, students and researchers. Thus, the investigation admits complexity and specific nature of the contexts, as well as the diversity and individuality of people jointly implicated in this process. The four schools were identified as community, in order to observe the cooperation in socio-educational, artistic and pedagogical relations. For this, the approach in this research, having qualitative nature, adopts implicated ethnical research (MACEDO, 2010), with field observations and half-structured interviews. We observe PIBID, when bring university and school closer, anticipates expectations of graduation course about school; on the other hand, the teacher from school, narrating planning techniques, establishes mutuality and artistic potentials on this classroom experience. This way, are revealed, as far as possible, other interventions and cooperation policies.

**KEYWORDS:** Cooperation. Elementary School. Strategy. Implication. Pibid Dance.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. BREVES MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO, A PARTIR DOS ANOS 2000 E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PIBID</b> .....	19
<b>2. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: DA ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL ÀS EXPERIÊNCIAS TECIDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	35
2.1. A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM DANÇA E O PIBID DANÇA .....	42
2.1.1 <b>PIBID DANÇA na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)</b> .....	47
2.1.2 <b>PIBID DANÇA na Universidade Federal da Bahia (UFBA)</b> .....	56
<b>3. PISTAS DE POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO</b> .....	66
3.1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	68
3.2. A COOPERAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E SCIOINTERACIONISTA.....	70
<b>4. UBUNTU: ANÁLISE DAS COMUNIDADE ESCOLARES</b> .....	81
4.1. CAMPO DE OBSERVAÇÃO UFBA.....	83
4.1.1 <b>Comunidade Agua</b> .....	84
4.1.2. <b>Comunidade Terra</b> .....	93
4.2. CAMPO DE OBSERVAÇÃO UFRN.....	101
4.2.1. <b>Comunidade Ar</b> .....	102
4.2.2. <b>Comunidade Fogo</b> .....	109
<b>CONCLUSÕES NUMA PERSPECTIVA DA COOPERAÇÃO</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>ANEXOS</b> .....	130

## INTRODUÇÃO

Minhas andanças formativas como artista/educadora sempre estiveram implicadas diretamente nas instituições públicas. Depois de finalizar o antigo curso técnico em contabilidade, ingressei no curso de Educação Profissional em dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), graduei-me na Universidade Federal da Bahia e fui estagiária do Projeto Piloto “Escola em Tempo Integral”, uma parceria da Secretaria de Educação (SME-BA) com o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Também atuei como aluna e professora de alguns projetos sociais vinculados a instituições públicas.

Este estudo reflete, portanto, memórias e inquietações afloradas quando assumi o cargo de professora da rede municipal de Natal. Minha primeira impressão ao “retornar” ao ambiente escolar, desta vez na condição de professora de dança, foi ter a sensação de que pouco ou nada havia mudado. Ressalto que foi um “retorno”, pois fui aluna da rede pública nas esferas municipal, estadual e federal.

Durante cinco anos, atuei em uma Escola de Natal em um prédio alugado e improvisado, não atendendo aos padrões de infraestrutura escolar, sem coordenadora pedagógica, o que impedia possíveis diálogos entre escola e comunidade, quase não havendo reuniões de pais e mestres. Esses fatores sensibilizaram minha percepção sobre que escola é esta, e em qual comunidade ela se insere. A imersão no cotidiano escolar foi atravessada por uma linha tênue de desafios e encantamentos, além da experiência desafiadora de ser professora de dança na Educação Básica em outra cidade.

Somado a isso, considero singular a oportunidade de ser supervisora do PIBID Dança UFRN, haja vista terem sido duas experiências distintas: a primeira ocorreu na Escola Municipal Nossa Senhora da Apresentação<sup>1</sup>; a segunda, na Escola Municipal Antônio Campos<sup>2</sup>, tendo o deslocamento gerado algumas mudanças e adaptações em nosso plano de trabalho. Nesse sentido, sobre a experiência de ser supervisora considero que foi como tecer uma rede complexa

---

<sup>1</sup> Escola Fundamental I, na zona norte, em um bairro populoso e afastado do centro da cidade. Nesse espaço, com infraestrutura de um centro comercial, foram organizados sala de informática, sala de professores, secretaria, cozinha, banheiros, além do Projeto Mais Educação.

<sup>2</sup> Escola Fundamental I. Funcionava em dois turnos e estava localizada na zona leste, uma escola de frente para o mar, dotada de estrutura física espaçosa, com pátio central, sala de informática, biblioteca, sala de professores, secretaria, cozinha, banheiros, parque e um campo de areia.

onde pontos e brechas construíam lógicas coletivas para o contexto escolar. Ter participado do PIBID DANÇA UFRN, na condição de supervisora, potencializou algumas experiências para pensar o ensino da dança nas escolas, para além das partilhas cotidianas de saberes e entre os pares dessa área de conhecimento.

Nesse contexto, chamou-me a atenção a diversidade dos atores sociais, a partilha de saberes, os “diferentes conhecimentos sobre o ensino da dança no contexto escolar, diferentes faixas etárias, gêneros e religiões, além da distinta formação profissional entre supervisores e coordenadores” (Id., p. 69). Deste modo, suscitou o interesse em tornar esse estudo mais detalhado, no qual compreendo que a responsabilidade social de ser professora é também a de vislumbrar mudanças de forma que, um dia, as organizações sociais e interesses coletivos estejam articulados para promover ensino público de qualidade.

Ademais, no atual momento do Brasil, com retrocesso nas políticas educacionais, desvalorização da profissão docente e ineficiência das políticas econômicas, é preciso criar estratégias de grupo, coimplicação, mais precisamente, pelo viés da dança como posicionamento político e educacional.

A dissertação intitulada “PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Políticas de cooperação na experiência docente”, tem como objetivo analisar a relação de ensino-aprendizado no processo formativo dos “atores sociais” vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nessas duas instâncias universitárias. Para Macedo (2012, p. 22),

*Atores sociais não são idiotas culturais<sup>3</sup>, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades teóricas e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, produzem descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades sustentadas por suas bacias semânticas. Assim, suas experiências sociais criam saberes legítimos.*

Nesse sentido, os atores sociais desses estudos são os pesquisadores, professores e estudantes que atuam no PIBID. Este programa é concebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que

---

<sup>3</sup> “Partindo da premissa radical fundada pela etnometodologia de que o “ator social não é um imbecil cultura” (GARFINKEL, 1976), a etnopesquisa valoriza os estudos de campo, um certo empirismo heterodoxo, como recomendaram tanto os sociólogos de Chicago, os interacionistas simbólicos, e os novos sociólogos da educação britânicos, tomando a etnografia e sua *démarche crítico-clínica*, como um método maior” (MACEDO, 2012, p. 89).

fomenta e propõe a articulação de três setores: MEC, Escola e Universidade para incentivar o interesse a docência e proporcionar melhoria na qualidade do ensino.

No processo de formação, surgem questões implicadas na minha experiência como professora/supervisora e que agora me proponho a investigar, relacionando-as à experiência de outros sujeitos participantes do PIBID DANÇA. Assim, espera-se observar outras “realidades situadas de atores sociais que, portando e criando sentidos e significados em processo formativo por meio das *práxis*” (MACEDO, 2012, p. 90), no intuito de considerar suas referências formativas, a fim de compreender (*compreender suas compreensões*) como organizam suas práticas pedagógicas em dança na escola e como se dá o diálogo nesses processos formativos.

É de conhecimento do profissional de artes que a visibilidade e espaço destas na escola, são pressionados pela atmosfera dicotômica e de marginalização das disciplinas que tratam do “saber sensível” (NÓBREGA, 2010, p. 22.). A importância da linguagem dança, como área de conhecimento, necessita ser defendida na ação e abordagem do professor de dança em seu campo de atuação e na condição de artista/docente.

Pensando nisso, a pergunta central desta pesquisa é: Em que medida os processos artístico-pedagógicos em dança adotados nas práticas dos participantes do PIBID DANÇA da UFRN e da UFBA, em escolas municipais, apontam para a existência de políticas de cooperação instauradas nessas práticas?

Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa, dar-se-á em dois cursos de dança de duas Instituições de Ensino Superior localizadas na região Nordeste.

O critério de escolha das Instituições de Ensino Superior, UFBA e UFRN, está relacionado, primeiramente, ao fato de a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ter tido o primeiro curso de dança do Brasil e ter sido a primeira na área de dança a aderir ao programa PIBID, em 2010. A segunda unidade de observação escolhida, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), aderiu ao programa PIBID em 2014, quando atuei como professora/supervisora neste programa em duas Escolas Municipais cuja coimplicação instiga questões para aprofundamento nesse estudo.

A seleção das escolas integradas ao PIBID Dança atendeu aos critérios de serem unidades da rede Municipal e de ter pibidianos atuando no ensino Fundamental. Foram realizadas 14 (quatorze) entrevistas semiestruturadas (duas coordenado-

ras, duas supervisoras e oito estudantes bolsistas), sendo sete de cada cidade. Em virtude da solicitação de confidencialidade, por parte de dois participantes, adotou-se codinomes, relacionados aos elementos da natureza para todos, assim sendo, usando a mesma denominação para as escolas.

Associar as comunidades escolares aos elementos da natureza é almejar que essas instituições estejam em processo contínuo de transformação, renovação e adaptação. Sendo assim, as escolas participantes serão chamadas de Comunidade e cada uma estará associada aos elementos da natureza (Água, Terra, Fogo e Ar). Para as escolas de Salvador, PIBID DANÇA UFBA, serão denominadas Comunidade Água e Terra. Por sua vez, as escolas de Natal, PIBID DANÇA UFRN, serão identificadas como Fogo e Ar.

As professoras terão o termo, “Supervisora”, seguido do codinome da sua comunidade, e os Pibidianos que atuam nela estarão representados, respectivamente, pelos elementos da natureza seguido por números (1 e 2). Já as Coordenadoras serão representadas com nome da instituição e ano em que foi realizada a pesquisa de campo.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: A primeira etapa, no PIBID DANÇA UFBA, agosto a dezembro, e a segunda, no PIBID DANÇA UFRN, março à junho; com duração de três meses em cada cidade. Como dispositivo para a coleta de dados, foi criado um roteiro de observação com categorias chaves, baseado na abordagem de cooperação de Richard Sennett: Prática docente (Perceber possibilidades de experiências cooperativas); Habilidades cooperativas (Receptividade ao outro ou para agir em conjunto); Trocas dialógicas (Com benefício para as partes); Conflito (Verificação de aspectos desfavoráveis à cooperação), as quais contribuiram para o desvelamento das particularidades de cada *lócus*.

Na metodologia, adotou-se para o campo de investigação os estudos de Macedo (2010; 2012; 2016), que se baseou nos princípios da etnografia para avançar e propor a etnometodologia para o contexto educacional.

A etnografia foi desenvolvida no campo da Antropologia, a partir dos pontos de vista de uma escola americana fundada em meados de 1967 por Harold Garfinkel, visando à compreensão para saber como os indivíduos estruturam e procuram descobrir “seus métodos usados no seu cotidiano, para entender e construir a

realidade que os cercam” (ANDRÉ, 1987, p. 44), sendo a indexicalidade<sup>4</sup> fator preponderante.

Para Macedo (2012), os etnométodos elaborados para o campo da educação são como dispositivos<sup>5</sup> de prolongamento da capacidade de produzir informação e servem para compreender as lógicas organizativas dos atores sociais em seu campo de atuação. Desse modo, os atores sociais tornam-se sistematizadores das suas *práxis*. Logo, esse tipo de pesquisa qualitativa abarca características da etnopesquisa implicada:

Etnopesquisa implicada, uma pesquisa que surge do enraizamento e do entretecimento necessários na história e na cultura dos atores sociais, suas inteligibilidades e intenções. Compreensivamente, trabalha *a partir dos e com os etnométodos* desses atores e suas marcas deixadas em toda e qualquer realização, associada a uma disponibilidade para criticidade, ou seja, para problematização dos conceitos protegidos, dos consensos resignados, dos não ditos e para o movimento *intercrítico* (**grifos do autor**) da relação com o *outro* (MACEDO, 2012, p. 70).

Implicada, porque não pretende descartar os sujeitos da pesquisa (bolsistas do programa PIBID DANÇA) diante das questões-problemas que surgem na cultura escolar, até porque, como salienta Sennett (2012, p. 44), “um novo tipo de caráter que surge na sociedade moderna, um eu a-cooperativo, despreparado para lidar com a complexidade e a diferença”. Entende-se que são questões que surgem no cotidiano da escola, portanto, adota-se a observação participante “uma observação que não só se observe, mas, que ao observar realize sua autocrítica formativa” (MACEDO, 2015, p. 49); e a partir das entrevistas, coleta de dados e análise crítica para tecer de modo qualitativo abordagens sobre os saberes construídos no campo de estudo.

Sobre a natureza da pesquisa qualitativa, salienta Galeffi (2010, p. 22): “não perde de vista o fato de que a qualidade é configurada a partir das experiências humanas, refletidas e apropriadas” que podem instaurar práticas de ensino-aprendizado.

---

<sup>4</sup> “Garfinkel e a corrente dos etnometodólogos vão retomar essa noção de indexicalidade (a partir de BAR-HILLEL, 1954, filósofo israelense), transportando-a para outros contextos, até chegar a questionar as Ciências Sociais aparentemente bem estabelecidas. A indexicalidade inata e irremediável das linguagens humanas - meios privilegiados e matérias primas dos enunciados que elas podem produzir - reduz-lhes consideravelmente, o alcance. Não existe mais, desde esse momento, ciência que não seja do específico” (ARDOINO, 2003, p. 88).

<sup>5</sup> “A função do dispositivo é obter dados, material, eventualmente, de tratar estes em condições de implicação/distanciamento consideradas satisfatórias” (ARDOINO, 2003, p. 80).

Na observação das práticas artístico-pedagógicas dos atores sociais implicados no PIBID Dança, os dispositivos elaborados para observação participante foram diários descritivos, entrevistas semiestruturadas e categorias de observação decorrentes do conceito chave desse estudo: a cooperação. Nesse sentido, além dos dispositivos, faz-se necessário:

(...)reconhecer que uma pesquisa implicada tem preocupações com seus efeitos, na medida em que implicação e efeito formam um processo de esclarecimento e realizações como uma totalização em curso (MACEDO, 2012, p. 45).

Portanto, em virtude de já ter sido partícipe do programa PIBID, o sentimento de coimplicação ressoa na construção desses dispositivos, bem como a escolha pela temática - políticas de cooperação - no campo de estudo, indo ao encontro do entendimento da cooperação que, segundo o autor é uma habilidade e “requer a capacidade de mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto” (SENNETT, 2012, p. 9). No tocante ao PIBID DANÇA UFRN, a diversidade dos participantes motiva o aprofundamento da pesquisa. Portanto, a observação participante junto aos atores sociais no cotidiano escolar, suas “bacias semânticas”, a pretensão foi identificar políticas de cooperação nas práticas artístico-educacionais e sua potência para o ensino-aprendizado..

Sabe-se que “a cultura, sua dinâmica hermenêutica, relacional e política (que) aparecem como fundantes das possibilidades, das ações que instituem a realidade” (MACEDO, 2012, p. 88). Tendo em vista, a diversidade dos atores sociais envolvidos no PIBID – como já foi dito, professores, supervisores, professores/coordenadores, estudantes/licenciando e a comunidade escolar – percebe-se a complexidade de interações que podem ser suscitadas no ambiente escolar na medida em que são sugeridos também diferentes modos de cooperar. Coaduna-se com o pensamento de Morin<sup>6</sup> (2007), quando afirma que a complexidade é efetivamente um tecido de acontecimentos, ações, interações, acasos, que constituem nosso mundo, dada a construção de relações sociais com o outro.

Sobre o PIBID, o principal objetivo do programa é motivar o interesse pela docência. No primeiro momento, foi criado para suprir defasagens nas licenciaturas das áreas de exatas; mas, devido à repercussão do programa, foi expandido para

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://metcomplexidade.blogspot.com.br/2007/03/relatrio-de-trabalhos\\_25.html](http://metcomplexidade.blogspot.com.br/2007/03/relatrio-de-trabalhos_25.html)>. Acesso em: 18 dez. 2016.

outras áreas de conhecimento. Pensando nisso, e particularmente no campo de atuação de artistas/docentes do PIBID DANÇA em processo de formação e na formação continuada, a dissertação está dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, aborda-se “Breves mudanças no sistema educacional brasileiro, a partir dos anos 2000, e a implantação do Programa PIBID”, no que foram consultados os seguintes documentos oficiais: Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) I e II; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outras fontes indicativas das mudanças ocorridas, principalmente na ampliação do tempo da escolaridade, sistema de avaliação, o projeto de implantação da Escola em Tempo Integral, projetos de incentivo às políticas de formação do professor e mudanças no papel da CAPES, como agência mediadora da relação entre escola e universidade.

No capítulo 2, “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: da estratégia governamental às experiências tecidas na educação básica”, apresentamos a especificidade do programa PIBID como política de incentivo à docência, além de abordar a expansão da Dança no Ensino Superior, a partir dos anos 2000, a qual implicou pensar o processo de formação do licenciado em relação ao campo de atuação. Nesse caso, o estudo ressalta a significativa institucionalização do ensino da dança e traz como recorte da pesquisa, duas unidades de Ensino Superior, Universidade Federal do Estado da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), as quais aderiram ao programa PIBID nos anos de 2010 e 2014, respectivamente.

O capítulo 3, “Pistas políticas de cooperação na educação”, visa a construção de uma rede complexa de abordagens que situe a cooperação, ressaltando a aprendizagem cooperativa e o papel da cooperação na teoria socioconstrutivista, a partir de distintos pontos de vista de pesquisadores/educadores, tais como Piaget (cooperação) e Vygotsky (interação social), para tencionar com o conceito chave deste estudo: a cooperação (SENNETT, 2012).

No capítulo 4, denominado “Ubuntu: análise das comunidades escolares”, apresenta-se a imersão no campo de pesquisa, em duas etapas: no primeiro trimestre, a coleta foi realizada em Salvador, de setembro a dezembro de 2016; no segundo momento, de março a junho de 2017, na cidade de Natal. Nos dois contextos, utilizou-se os mesmos dispositivos, porém na análise de dados será

considerada a especificidade dos contextos, tendo em vista que não se pode comparar as experiências. O corpo do texto incorpora algumas narrativas das entrevistas realizadas com as coordenadoras, supervisoras e alguns bolsistas do programa. Em virtude do prazo de realização dessa pesquisa e de alguns imprevistos, não foi possível realizar entrevistas com funcionários, professores e alunos dessas unidades escolares.

Ademais, entende-se que essa discussão não se encerra aqui, considerando que o programa PIBID, junto com seus participantes, sugere tantos outros desdobramentos e formas de retroalimentação entre universidade – escola. Desde já, a pesquisa materializa desejos de cooperar com outros atores sociais em processo de formação para perspectivar mudanças no ambiente escolar.

## **1. BREVES MUDANÇAS NO SISTEMA BRASILEIRO PARTIR DOS ANOS 2000 E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PIBID.**

Tendo em vista aspectos da história da educação brasileira, são apresentadas, de maneira panorâmica, algumas mudanças instauradas nos anos 2000, decorrentes da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro<sup>7</sup> ou Nova LDB, como marco para discutir mudanças na esfera educacional, como a inclusão do Nono Ano, o Programa Tempo Integral e alguns projetos político-educacionais para a valorização do magistério e incentivo à formação dos professores, dando destaque ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Diante da esfera político-educacional brasileira, a especificidade do recorte deste capítulo busca encontrar confluências entre as mudanças do sistema educacional e a formação do professor na contemporaneidade, motivo pelo qual será feita, inicialmente, uma análise dos documentos legais.

O processo de revisão da LDB nº 9.394/96 teve como proposta corrigir um quadro de fragilidades do sistema educacional brasileiro, a exemplo da qualidade da educação básica ofertada pela rede pública. Por isso, uma das mudanças realizadas foi antecipar a entrada das crianças nas escolas: a “Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 36). Essa mudança objetiva antecipar a entrada da criança na escola, a partir da sua convivência e adaptação na comunidade escolar, pensando também na interação com outras crianças. Acredita-se que a imersão prévia nessa ambiência irá estimular seu desenvolvimento cognitivo e favorecerá processo de aprendizado contínuo.

A Emenda Constitucional nº 59/09 altera os art. 29 e 3, propondo as mudanças na LDB que estabelecem tempo/espaco do ingresso de crianças nas escolas para valorizar a cultura da infância por ciclos de ensino. Nesse caso, passa

---

<sup>7</sup> Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei.

a ser ofertada creche até três anos de idade, pré-escola entre quatro e cinco anos de idade, além de propor a participação da comunidade escolar e da família:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

Assim, visando garantir o desenvolvimento da criança, preservando a cultura da infância no espaço formal, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNI (2010), apontando algumas medidas:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Já o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos se divide em duas fases: “Anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.” (BRASIL, 2013, p. 37). Pretende-se que nessa transição de idade, entre a infância e a adolescência, a permanência no ambiente escolar promova a “compreensão do ambiente natural, político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (...).” (BRASIL, 2013, p. 39), afim de dar suporte para os outros níveis de escolaridade.

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 32, estabelece que o ensino fundamental de nove anos tem como escopo a formação básica do cidadão. Para tanto, as escolas deverão organizar ambientes de aprendizado e construção de estímulos educacionais adequados ao desenvolvimento social, político e crítico. Nesse sentido, percebe-se que para proporcionar avanços na alfabetização e letramento, em especial na rede pública de ensino, é necessário compreender que:

Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas

do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças, que é trabalho precipuamente nos ambientes escolares (BRASIL, 2013, p. 7).

Por isso, entende-se a importância de ampliar o espaço de aprendizado dos alunos, do primeiro ao nono ano escolar, através de outras relações se possam estabelecer entre eles, o professor e a comunidade, fomentando a percepção de si e do mundo, uma vez que a absorção desses conhecimentos atravessa seu período de transição da infância até a entrada na adolescência.

Tais mudanças no sistema educacional visam corroborar com a campanha para “universalizar a educação para todos<sup>8</sup>”, projeto este passa a fazer parte das metas aprovadas no Plano Nacional de Educação/PNE – 2001 a 2010. Para isso, foram impostas como determinações legais a Lei nº 11.114, em 2005, e, conseqüentemente, a obrigatoriedade na matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

No ano seguinte (2006), a Lei nº 11.274 regulamenta a ampliação obrigatória para nove anos. Com isso, no plano decenal da educação, referente ao período de 2001 a 2010, ficou acordado prazo para as escolas públicas e privadas aderirem ao novo modelo da escolaridade até o ano de 2010. Conforme consta no observatório do PNE,

Considerando que todos os brasileiros têm o direito de acesso à escola assegurado pela Constituição Federal de 1988, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece a universalização do acesso à pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. Desde 2001, observa-se um crescimento constante na porcentagem de crianças na Educação Infantil, que atingiu a marca de 89,1% em 2014 segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE). Desse modo, em números absolutos, aproximadamente 5 milhões das crianças brasileiras nesse intervalo de idade estão na pré-escola. De 2012 para 2014, o indicador avançou 3,2 pontos percentuais. Isso sugere que a Meta 1, que estipula a universalização do acesso para a Educação Infantil, provavelmente não será cumprida (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

---

<sup>8</sup> Rememorando o tema da Conferência Mundial realizada em Dakar, na qual o Brasil foi um dos países signatários, acesse: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>, disponível em 20 de dezembro de 2016. A temática ficou acordada na Conferência Mundial em Dakar, sendo Jacques Delors, presidente da comissão UNESCO 2000, muito embora Anísio Teixeira já falasse desde 1956 da importância de Universalizar o Ensino público).

Entretanto, não foi possível atingir essa meta, o que prejudica o avanço de outras ações e a concretização de outros projetos educacionais. Ainda sobre as metas decenais elaboradas no Plano Nacional de Educação (PNE), é importante frisar que foram pensadas por meio de ações participativas, em um processo de mobilização/articulação social, entre profissionais da área e governos para criar avanços no desenvolvimento social e a qualidade de ensino (MEC/SASE, 2014). O Plano Nacional de Educação.

Foi elaborado com participação popular, para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade, visto como uma antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país. No entanto, foi com o decreto lei nº 10.172/2001 que o presidente da república sancionou, com nove vetos, a aprovação do PNE, ou seja, doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, surge a norma legislativa posta no seu artigo 214 e requerida pela LDB (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

O Plano passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para uma exigência constitucional, por meio da emenda Constitucional nº 59/2009, com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais futuros devem tomá-lo como referência (MEC/SASE, 2014, p. 5).

O PNE passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto<sup>9</sup> (PIB) para seu financiamento (MEC/SASE, 2014). Nesse cenário de mudanças, desde 2000, o plano é a base para a elaboração dos planos estaduais e municipais, ao passo que a União elabora metas progressivas e estratégicas em regime de colaboração, define diretrizes, objetivos para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de criação de políticas educacionais nacionais.

Em relação ao ambiente escolar, as unidades de ensino, realizam adequações como: a organização das matrículas em função dos altos índices de distorção idade-série, infraestrutura para o primeiro e o segundo ciclos, adaptação na estrutura curricular, diretrizes para correção do fluxo de alunos em relação à rotina da escola, formação para o professor, além da revisão no Projeto Político-Pedagógico. Tudo isso em virtude do atendimento ao dispositivo legal que determina a ampliação do nono ano.

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar que na ocasião do PNE 2001-2010, o artigo determinando destinação de 10% do PIB para a educação foi vetado.

Entretanto, passados dez anos da proposta de “Universalização do Ensino Fundamental”, dados apontam que

Apesar de alardeada ano após ano, a universalização do Ensino Fundamental não está concretizada. Cerca de 460 mil crianças de 6 a 14 anos permanecem fora da escola (dados de 2014). Predominam, entre elas, as de famílias mais pobres, com renda per capita de até  $\frac{1}{4}$  de salário-mínimo, negras, indígenas e com deficiência. Portanto, trata-se de um grupo que pede políticas públicas específicas e diferenciadas. O cumprimento da meta de conclusão do Ensino Fundamental na idade correta, por sua vez, exigirá mudanças estruturais, sobretudo nos Anos Finais. As políticas públicas deverão ter como foco um ensino de melhor qualidade e sintonizado com a entrada dos jovens na adolescência, que proporcione menores índices de reprovação e de evasão (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013).

Diante de alguns aspectos apresentados sobre a educação pública, consideramos que a inviabilidade da universalização o Ensino Fundamental se deve à descontinuidade das políticas educacionais, à falta de previsão orçamentária, de diagnósticos setorizados, além das poucas mudanças estruturais efetivadas, tanto de caráter físico quanto curricular, e na formação do professor.

A concretude da Educação Fundamental “para todos” fica oprimida porque não há políticas educacionais de Estado, razão do fracasso dos projetos implantados também em outras etapas do ensino. Essas questões do Ensino Fundamental também ressoam no cenário atual do ensino médio, segundo Charlot (2016), ao mencionar os desafios “das próximas décadas”, a saber,

A escola brasileira contemporânea possui muitos desafios a enfrentar: melhorar a qualidade da educação, universalizar o Ensino médio cuja taxa de escolarização fica atrás da de muitos dos países que competem no mundo globalizado, apropriar-se das tecnologias mais recentes de informação, construir uma escola em tempo integral (CHARLOT, 2016, p. 1072).

Nessa esfera de mudanças, no sistema educacional brasileiro, a partir dos anos 2000, foi implantada a Escola em Tempo Integral – ETI ou simplesmente “Educação integral”, a qual prevê os seguintes dispositivos legais:

A Educação integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007). (BRASIL, 2012, p. 3).

A Educação Integral abrange perspectivas de “desenvolvimento social e de qualidade de ensino”, por meio de medidas socioculturais pensadas para atender a educação na infância e para potencializar habilidades de jovens e adolescentes, logo, vislumbra a ampliação do tempo de permanência na escola como dispositivo de mudança. O Manual Operacional de Educação Integral sugere que:

As ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. (BRASIL, 2013, p. 10-11).

O programa destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental é criado por meio do Decreto 7.083/2010, de 27 de janeiro de 2010, o qual determinou a integração das “ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.” (BRASIL, 2012, p. 4).

Em relação ao gerenciamento, depende da organização de cada unidade, que pode instalar na escola um dos macrocampos<sup>10</sup> de atividades: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação; Cultura Digital; Direitos Humanos em Educação; Promoção da Saúde; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2012, p. 5).

Além disso, o programa estabelece que as atividades dos macrocampos estejam ligadas a uma das quatro áreas de conhecimento do currículo da base nacional comum: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, o que indica a existência de uma proposta de ensino interdisciplinar, pressupondo a seguinte organização, conforme o MEC.

No Manual Operacional da Educação Integral (BRASIL, 2013, p. 11), a proposta da Educação em Tempo Integral é “a formação integral e, por isso, na composição da jornada escolar, crianças e adolescentes participam das atividades escolares em um turno único – 7h às 15h –, e frequentam aulas disciplinares, ministradas em módulos de 50 minutos, além de também oficinas”.

---

<sup>10</sup> Os macrocampos englobam atividades de acordo com a área de conhecimento, dispõem de verbas e recursos materiais, a partir da especificidade de cada campo. (BRASIL, 2012, p. 5).

As atividades de ensino na ETI deveriam ser definidas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares e decidida de forma coletiva, até mesmo para suprir as deficiências de cada contexto escolar e garantir objetivos pertinentes do programa, como “gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais” (BRASIL, 2013), dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral.

Segundo os documentos oficiais, com a ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral, “busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico” (BRASIL, 2013, p. 10). Tendo como inspiração o Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica (2012).<sup>11</sup>

A base da educação integral veio das demandas dos movimentos sociais e com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1997) para promover o diálogo entre comunidade e escola. A educação integral mostra, segundo Arroyo (1999, p. 29), “a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização”, demandando ampliação do dever político do Estado e de avanços no sistema educacional para o desenvolvimento do País.

No manual operacional do programa para os anos 2012 e 2013, uma das orientações indica “estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios”, pensamento pautado numa política de cooperação que dissemine responsabilidade social intersetorial em diálogo com a realidade de cada contexto escolar, comunidade e seu entorno, o que nos leva a indagar se, no “chão da escola”, a perspectiva da Escola em Tempo Integral está relacionada ao tempo de permanência na escola ou à formação integral de criança e adolescentes.

Coaduno com os pensamentos de Charlot e Souza (2016, p. 1090), quando afirmam que “a escola em tempo integral, ou a rede de formação em tempo integral é um assunto pedagógico, social e político que requer um engajamento de toda a sociedade, incluídos, os próprios jovens”.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia\\_seb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

Trazer essa reflexão é pertinente na medida em que o Manual do Programa Mais Educação mostra uma diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas nas escolas, desde a criação de laboratórios científicos ao desenvolvimento de espaços para jogos lúdicos, lutas marciais e recursos para linguagens artísticas, música, teatro, dança e artes visuais. Nessa breve análise do programa ETI, surgem alguns questionamentos, inclusive sobre a possibilidade das atividades oferecidas suprirem uma deficiência do sistema escolar que faz o aprendizado permanecer dentro de parâmetros preponderantemente dualista, separando corpo e mente, teoria e prática, tendo em vista que as disciplinas são ensinadas, separadamente, situando as atividades práticas como parte complementar do aprendizado e não como área de conhecimento. Por outro lado, compreende-se a relevância da concepção de educação integral, “plural, total, humanizada” (ARROYO, 1999) como aprimoramento contínuo de aprendizado e nas interações entre os envolvidos.

A escola em tempo integral e a ampliação de nove anos de ensino, ora apresentados, são mudanças no âmbito da educação que propõem garantir maior tempo de permanência das crianças, jovens e adolescentes no contexto escolar. Contudo, para que tais mudanças tenham efeito positivo e outros desdobramentos, a exemplo, a continuidade do aluno em outras etapas do ensino até a carreira acadêmica, são necessários ajustes e acordos envolvendo todos os participantes, dada a necessidade de adequações diante de muitos embates e descompassos existentes no sistema educacional.

Dados do Observatório/PNE sobre o censo escolar (INEP, 2016) apontam que os dez anos estipulados para que as metas de “Universalização do Ensino Fundamental” ou “Educação para Todos” não foram suficientes para atingir todos os brasileiros, tampouco alcançam à margem da sociedade e que devem ter o direito ao aprendizado, como, por exemplo, grupos indígenas e quilombolas. Para isso seriam necessárias outras medidas para contemplar as regiões mais afastadas e as minorias, bem como criar estimativas baseadas nas análises dos desafios e dificuldades encontrados, não só para alcançar metas, mas pensando no desenvolvimento social, expansão e emancipação de todos.

Como medidas para avaliar a qualidade de ensino nas escolas, foram elaborados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, avaliações que pontuam o rendimento escolar em larga escala, por meio do

fluxo escolar e média de desempenho, ambas desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.<sup>12</sup> (INEP/MEC):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 9ª séries do ensino fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo - taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo (SAVIANNI, 2007, p. 1234).

Além das dificuldades já ressaltadas, as estimativas do IDEB não apresentam saldos positivos, ao contrário, os dados atuais apontam resultados abaixo do previsto. Outro sistema de avaliação é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - *Programme for International Student Assessment*<sup>13</sup> (PISA), criado em 2014 e desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para avaliar alunos no seu último ano de escolaridade na Educação Básica, visando ao monitoramento combinado em nível nacional e internacional dos indicadores de educação, tendo cada país participante uma coordenação nacional.

Segundo resultados OCDE<sup>14</sup>, de 2016, dos 2,7 milhões de alunos de 15 anos avaliados no Brasil, 1,9 milhão tinham dificuldades em matemática básica, 1,4 milhão em leitura e 1,5 milhão em ciências. Num cruzamento de dados, os números indicam que 1.165.231 estudantes tinham dificuldades em cumprir tarefas básicas nas três áreas de conhecimento: matemática, português e ciências.

---

<sup>12</sup> O INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino: Censo Escolar, Censo Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação institucional, Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências (Encceja) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. (SAEB). Disponível em: <<http://encceja.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

<sup>13</sup>No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/brasil-e-um-dos-dez-piores-em-rendimento-escolar-aponta-ranking-internacional/disponivel>>. Acesso em: 06 out. 2017.

Alguns procedimentos de avaliação foram incluídos no nosso sistema educacional a fim de atingir metas em grande escala. No caso do PISA, os alunos submetidos à avaliação estão na faixa etária de 15 anos, mas seu objetivo fica restrito à medida de seu desempenho (aprovação), sendo desconsiderados os elementos conjecturais, fatores socioculturais, falta de infraestrutura escolar, formação docente, falta de apoio familiar, dentre outros.

Para dar saltos qualitativos, o sistema de avaliação do Ensino Brasileiro poderia, em vez de seguir demandas apenas quantitativas ou se basear em experiências educativas de outros países, se concentrar na realidade do contexto social das escolas e conferir mudanças a partir de trocas dialógicas em rede entre professores, escolas, alunos – como partícipes em processo contínuo de aprendizagem e no processo de construção da avaliação, sendo todos passíveis de avaliação, uma vez que:

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (ALMEIDA, 2010, p. 29).

O recorte desse estudo levantou algumas mudanças do sistema educacional, a partir de 2000, conforme previsto na LDB nº 9.394/96, cujo propósito é de reverter o quadro de fracasso da educação básica brasileira.

No entanto, os avanços no campo educacional parecem cada vez mais distante, sobretudo, devido as mudanças implementadas em 2016, dentre elas: as alterações no Ensino Médio no Brasil em 2016 e as restrições orçamentárias previstas na Proposta de Emenda Constitucional-PEC<sup>15</sup> 241/2016, as quais criaram sérios entraves aos avanços na educação pública brasileira. Além disso, fatores históricos, políticos e culturais arraigados em nossa sociedade dificultam relação

---

<sup>15</sup> “A Câmara dos Deputados e o Senado aprovaram a proposta de emenda constitucional que cria um teto de gastos Públicos, a PEC 241 ou PEC 55, dependendo da Casa Legislativa, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos”. Disponível em: <[www.senado.leg.br](http://www.senado.leg.br)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

direta entre qualidade de ensino na educação básica pública e a formação de professores como parte do sistema educacional:

Especialistas no assunto concordam que o progresso na melhoria da educação básica é limitado pela natureza endógena dos sistemas de ensino. O sucesso escolar de hoje depende da qualidade da escola que existia anteriormente. O desempenho da criança na escola é fruto da competência de seus professores (que é produto da qualidade dos sistemas escolares do passado) e das oportunidades culturais oferecidas no contexto de seu lar (que estão correlacionadas com o nível de instrução de seus pais, que, por sua vez, é moldado pela oferta educacional na época em que eles eram jovens). Assim, em educação, existe um ciclo vicioso no qual a educação de baixa qualidade tende a assegurar que a educação de baixa qualidade seja perpetuada. Para romper com tal ciclo, intervenções drásticas e inovadoras são imprescindíveis (VERHINE, 2012, p. 16).

Do ponto de vista dos setores responsáveis, a conjuntura<sup>16</sup> da Educação Básica, de responsabilidade dos estados e municípios, continuam em descompasso, reforçando este “ciclo vicioso”, pois as políticas econômicas e educacionais atravessam crises de descontinuidade de programas, reformas educacionais engavetadas, sem implementação do piso salarial dos docentes, falta de condições de trabalho e de infraestrutura, falta de aprovação dos planos de cargos e carreira, defasagem da formação dos gestores escolares, gestão democrática, dentre outros fatores que mostram bem a delicadeza do contexto.

Em relação à fragmentação do sistema educacional, em fins de abril de 2007 o ex-presidente Lula, junto com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, lança o chamado “PAC da Educação<sup>17</sup>”, também conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE.

Os eixos norteadores do PDE – Educação básica, superior, profissional e alfabetização – sugere atuação em uma perspectiva sistêmica da educação, envolvendo municípios, estados e União, além de induzir a mobilização social junto à participação das famílias e da comunidade:

A visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, mas também porque fixa seus suportes institucionais: Sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração (BRASIL, 2007, p. 39).

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2007/04/13/424783/ac-da-educacao.html>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

O PDE se apresenta como ferramenta para articular os sistemas de educação, com “foco no ensino básico, responsabilização do governo, dos entes públicos, da sociedade, mobilização de todas as camadas” (PDE, 2007, p. 30). Entretanto, ao longo desse processo histórico-educacional, este sofreu fragmentação: a falta de articulação das instâncias públicas provoca dificuldades em manter uma construção sinérgica/cooperação para fortalecer a rede de ensino e a valorização da carreira de professor.

Diante do exposto, o foco nesse recorte é apontar nexos entre as mudanças do sistema educacional e a formação do professor na contemporaneidade. Conseqüentemente, sobre a formação de professores, consta na LDB:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 1997, p. 79).

Sobre a formação no âmbito do ensino superior, constata-se, conforme apresentado no Observatório do PNE<sup>18</sup>, que, após o ano de 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes, verifica-se que dentre os 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente, 24% não possuem formação de nível superior, conforme aponta o Censo Escolar de 2014, fator este preocupante.

A Lei de Diretrizes e Bases enfatiza que formação dos profissionais da educação deve “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”, conforme art. 61, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006). Sobre a formação do professor, conforme o artigo 62 dessa Lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2006, p. 17).

---

<sup>18</sup>Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

Ainda que em passos lentos, houve mudanças significativas na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009), com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e para criar avanços nessa conjuntura educacional, a qual atrela a educação ao sistema capitalista e não investe na formação do professor e, tampouco, na produção do conhecimento.

A sociedade capitalista brasileira há mais de três décadas se submete à ideologia neoliberal, sob a tutela de um modelo de Estado Mínimo, regulador e não provedor, o que leva os governantes a se eximirem do dever de financiar políticas públicas para todos os cidadãos, entre estas, as políticas educacionais (BRZEZINSKI, 2013, p. 53).

Ademais, sobre a classe docente, coaduno com o pensamento de Tardif (2002), ainda que dentro de outro contexto geopolítico, quando diz:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem essa competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlar, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 57).

Nesse caso, questões relativas ao currículo, epistemológicas e o protagonismo desses professores, deveriam ser objeto de estudo e reflexão. Coaduno com Nóvoa (2009, p. 29), quando este afirma que “os princípios para formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação”. Construindo saberes e compartilhando-os com outros profissionais e pesquisadores.

Porém, este quadro diverso e específico de formação de professores e da formação continuada denota ambiguidades, como, por exemplo, aqueles referentes às questões epistemológicas, período de formação, adequação da formação ao sistema de ensino e a construções de propostas pedagógicas que atravessam crises de definição:

[...] Essa formação continuada, muitas vezes, se confunde com a formação inicial, sendo que alguns dos programas são caracterizados como de

formação inicial continuada ou formação continuada, simplesmente, levando autores que estudam este assunto a terem concepções também diversas quando tratam do tema. O uso dos termos diferentes já constitui uma demonstração desta falta de ordenamento nessas políticas (FONTES, 2014, p. 14).

Na composição desse cenário de mudanças, fica decretado<sup>19</sup>, por meio da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cria a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB para induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (CAPES, 2013, p. 30).

A alteração político-administrativa da CAPES prevê articulação entre os dois âmbitos de ensino, Universidade e Escola, em prol da melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica pública e ampliação de políticas públicas de formação de professores, além de prever a formação do licenciado na educação básica.

Para Neves (2012), a agência possui “respaldo na área da pós-graduação”, pressupondo, a partir dessa experiência na área da pesquisa, ensino e extensão, fomenta caminhos para inovar o ensino na rede pública e promova a qualificação dos professores.

Para isso, universidade e escola, precisam dialogar acerca dos conhecimentos que produzem, como aposta um dos seus programas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que, como dito, “opera na diminuição do fosso entre universidade e escola pública, compartilhando saberes e promovendo ações de apoio mútuo” (CAPES, 2013, p. 29). Atendendo, às expectativas, dos dois âmbitos.

Sendo assim, entre 2007 a 2014<sup>20</sup>, distintos programas de formação foram oferecidos pelas CAPES no fomento e articulação entre educação básica,

---

<sup>19</sup> Em acordo com as diretrizes do Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”.

<sup>20</sup> Além dos programas citados acima, temos os seguintes: Programa Novos Talentos: Investe na criatividade e na inovação, apoiando atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica. Essas atividades devem ocorrer no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interfira na frequência escolar; Programa Observatório da Educação: Criado pelo Decreto nº 5.803, de 2006, fomenta a produção acadêmica e a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, de professores e de recursos humanos capacitados a atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes; Profissional em Matemática em Rede Nacional – Profm at e Experiência com os mestrados interdisciplinares: reconhece o direito dos professores da rede pública a uma pós-graduação *stricto sensu* associada à sua prática docente, oferecendo-lhes uma oportunidade de estudos em universidades e cursos avaliados por essa agência. Dispomos também dos programas apresentados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. O financiamento de projetos especiais de apoio à educação básica (como o apoio a Mostras Científicas

universidade e pós-graduação, como, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Composto de cursos destinados exclusivamente ao docente em exercício na rede pública de educação básica, com oferta de: a) primeira licenciatura – para os que não tenham formação superior; b) segunda licenciatura – para docentes em exercício há no mínimo três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; c) formação pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados (NEVES, 2012). Há também o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, que propõe gestão institucional, inovação curricular, desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem, inserção de tecnologias e linguagens na formação de docentes, interdisciplinaridade e intersectorialidade, considerando contribuições à formação de professores e gestores da educação básica.

Destaca-se, por sua vez, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual, segundo explicação de Neves (2012), combina política de melhoria na educação básica e na formação de professores com a valorização da carreira docente, oferecendo bolsa de estudos, a todos os participantes. Nesse caso, reúne alunos de licenciaturas para que exerçam trabalhos pedagógicos, em escolas da rede pública de educação básica, recebendo orientação de coordenadores de área (professores das instituições de ensino superior – IES) e supervisores.

A criação destes programas de incentivo à formação de professores abarca diferentes modalidades de ensino, a implementação destes se dá mediante colaboração entre instâncias dos governos federal, estadual, municipal, Ministério da Educação, além da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituições de Ensino Superior e Sistemas Públicos de Ensino.

A reformulação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) foi positiva para assegurar mudanças na formação de professores. Porém, outros desafios da contemporaneidade exigem mudanças complexas, tais como a articulação de propostas educacionais envolvendo alunos, professor e escola em outros setores.

---

e Feiras de Ciências, a Olimpíadas Científicas e ao Programa Residência Docente no Colégio Pedro II) representa a abertura da Capes à inovação e sua visão ampliada no que diz respeito à formação de docentes para a educação básica. (NEVES, 2012).

Defende-se, nesta pesquisa, a formação contínua, que – por meio da cooperação, trocas de experiências e partilhas de saberes – promove o fortalecimento do sistema escolar e na formação docente. Concordo com Almeida (2010, p. 73), quando diz que.

A formação concebida como um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. Portanto, não é fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e de suas experiências no devir do ser-sendo-no-mundo (ALMEIDA, 2010, p. 73).

Sendo o PIBID, um dos programas da CAPES, propõe formação inicial e continuada no âmbito escolar. Essa estratégia desvela um caminho potente no qual os envolvidos podem trocar experiências, compartilhar ansiedades e problemáticas instauradas nas suas práxis e partilhar outros saberes fundantes e singulares refletidos em suas vivências.

No âmbito institucional, o PIBID, ao aproximar universidade e escola, por meio da interlocução construída entre licenciado, licenciando e pesquisadores, antecipa as expectativas do estudante de licenciatura sobre a escola, bem como do seu coordenador. Por sua vez, o professor da escola, ao narrar seus modos de planejar, apresenta a escola e seus métodos de ensino nesta troca, entre pares, da mesma área de conhecimento. Afim de, estabelecer reciprocidade por meio dessa troca de experiência em sala de aula. Diante desse contexto, no capítulo seguinte apresentamos a estrutura do programa PIBID como estratégia governamental institucionalizada pelo MEC e, como recorte desse estudo, as especificidades tecidas nas escolas parceiras.

## **2 - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: DA ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL ÀS EXPERIÊNCIAS TECIDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) financiando pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, cuja agência passa a ser responsável pela articulação permanente entre a educação básica e o ensino superior, além de elaborar os programas de incentivo harmonizando três vertentes:

(1) formação de qualidade; (2) integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; (3) produção e disseminação de conhecimento. O fato de haver programas que englobam mais de uma dessas vertentes – às vezes, as três – mostra o potencial de sinergia entre eles e sinaliza não só a otimização dos recursos públicos investidos, mas a intencionalidade de uma política de formação que tem um propósito claro: a valorização da carreira docente (NEVES, 2012, p. 359).

Como mencionado no capítulo anterior, as mudanças político-administrativas da Capes se concretizaram a partir da aprovação da Lei nº 11.502, de julho de 2007, que ampliou sua missão para abranger “fomento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério da educação básica e estimular a valorização do magistério, em todos os níveis e modalidades” (CAPES, 2013, p. 17). Com este objetivo, a partir da proposta inicialmente idealizada por Anísio Teixeira<sup>21</sup>:

A Capes investe nas instituições brasileiras, convidando-as a viver uma transformação histórica e a renovarem seus programas de formação de docentes, investindo na dimensão humana, intelectual, profissional e ética de um professor que se compromete com a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um de seus alunos; que acredita na urgência da mudança; que é capaz de refletir e de pesquisar a partir de sua prática; que acolhe a diversidade, buscando a equidade; que promove a consciência ambiental e a solidariedade; que acredita na criatividade e na inovação; que compreende a necessidade de aprender sempre e assume, com autonomia e responsabilidade social, seu desenvolvimento profissional (NEVES, 2012, p. 360).

---

<sup>21</sup> Educador e escritor brasileiro, idealizador da Escola Parque (1956) e do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador (Bahia). Para Anísio, a escola seria em tempo integral para alunos e professores. Além disso, apoiava o projeto de universalização da educação para todos. “Considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal tendo com produto, resposta ou consequência a ascensão social” (CORDEIRO, 2001, p. 02).

Portanto, a “nova” Capes, consolidada como agência de fomento à pós-graduação no País, passa a ocupar lugar central no sentido de estabelecer aproximações entre a pós-graduação e a educação básica, visando à articulação da qualidade de ensino nesses dois níveis da educação. Nesse sentido:

Uma razão para a ampliação das responsabilidades da Capes foi a de aproveitar a experiência acumulada e a estrutura administrativa efetiva de uma agência articulada com o Ministério de Educação já altamente respeitada por sua competência e integridade. Outra razão foi a suposição, mais implícita do que explícita, de que **sinergias (grifo nosso)** poderiam ser estabelecidas entre a pós-graduação promovida e avaliada pela ‘velha’ Capes e a formação de professores de educação básica, foco da ‘nova’ Capes (VERHINE, 2012, p. 17).

Para Verhine (2012), a atenção dada, após a ampliação da Capes, à formação de professores da educação básica, cuja “sinergia está implícita”, contribui para integrar universidade e escola. Debateremos mais esse ponto, pois a sinergia/cooperação é o ponto relevante na discussão desse estudo. Ademais, o gerenciamento do programa PIBID visa a reatualização, conforme consta em seus pressupostos:

O PIBID opera na diminuição do fosso entre universidade e escola pública, compartilhando saberes e promovendo ações de apoio mútuo. Assim, é uma oportunidade de superar desafios internos da universidade e outros, em que pese a responsabilidade com a rede pública de ensino. De todo modo, está claro que para o pleno direito à educação são necessárias mudanças estruturantes, ações contínuas e não imediatistas, mas estas não ocorrerão sem que haja comprometimento dos professores com a realidade da educação pública, desde a sua formação, compreendendo criticamente e atuando criativamente para a transformação de sua realidade (BRASIL, 2013, p. 29).

Ao incentivar a valorização do magistério e da docência, essenciais ao desenvolvimento da educação brasileira, faz-se necessário um comprometimento entre Escola e Universidade, visto que a profissão do magistério para a educação básica não é das mais atrativas. Além disso, sua atuação continua desvalorizada devido aos baixos salários, falta de estrutura física, bem como violência de toda ordem nos estabelecimentos de ensino. Por outro lado,

(...) transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação (SAVIANNI, 2009, p. 154).

Tendo em vista tais problemáticas para incentivar o interesse de estudantes pelos cursos de licenciaturas e para atuarem na Educação Básica pública, o PIBID foi criado, em 2007, para enfrentar a evasão dos cursos de licenciaturas das áreas de exatas:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas (BRASIL, 2013, p. 63-64).

Em 2009, o programa ganha projeção por meio dos seus resultados e logo se espalha para outras áreas e outros segmentos da educação básica. Além disso, para beneficiar novos estudantes de licenciatura e redimensionar o programa, este se expande para as instituições privadas que possuem estudantes do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e licenciaturas integradas (CAPES, 2013).

O ingresso no PIBID se dá por meio de edital, divulgado nas escolas, para os professores atuarem como supervisores e, do mesmo modo, nas universidades são oferecidas vagas aos estudantes de licenciatura, que passam a conhecer o subprojeto da coordenadora da área específica:

A participação no edital é por meio da apresentação de projeto institucional, combinados com projetos das unidades, denominados de subprojetos. O coordenador institucional é responsável pelo projeto como um todo, com a colaboração dos coordenadores de cada subprojeto, que serão também os orientadores do licenciando e responsáveis pela condução de sua proposta, incluindo as relações com os supervisores das escolas participantes (BRASIL, 2013, p. 50).

Sobre o modo operacional sugerido para todas as instituições parceiras, o PIBID propõe, no que diz respeito ao seu caráter metodológico, quatro fases. Na primeira, é realizado o diagnóstico da escola e da sala de aula com a finalidade de constatar as limitações existentes nos espaços escolares. A segunda compõe-se de seminários internos com o objetivo de socializar os diagnósticos desenvolvidos nas escolas. Na terceira, realizam-se grupos de estudos que, mediante discussões, buscam criar estratégias para a intervenção em sala de aula. Como elemento conclusivo, é realizado o processo da colaboração pedagógica no qual os alunos intervêm diretamente nas escolas com a colaboração de professores coordenadores e supervisores (BRASIL, 2013, p. 29).

As quatro fases da metodologia são diagnóstico, seminários, grupos de estudos e colaborações pedagógicas, entendendo-se que os envolvidos, ao conhecer a comunidade escolar, compartilhem os saberes produzidos, reflitam sobre a *práxis* e sugiram a criação de rede colaborativas de ensino-aprendizado.

Diante disso, pressupõe-se que podem ser elaboradas dinâmicas e estratégias a realizar e discutir nos dois âmbitos, o que tende a proporcionar, nesse processo de formação, experiências enraizadas no cotidiano dos ambientes educacionais:

A vivência do programa nas escolas acaba por realizar um grande movimento de formação continuada uma vez que a participação das supervisoras, alunos e professores no planejamento, nos seminários, no desenvolvimento das atividades, na avaliação do programa, faz com que todos reflitam suas práticas, estudem, busquem novos conhecimentos e metodologias (CANAN; CORSETTI, 2014, p. 14).

Conforme relatório da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2009-2013), os princípios pedagógicos do programa se basearam nos estudos de Nóvoa (2009), no que tange à formação e desenvolvimento profissional de professores:

1) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 65).

Enfatizando os elementos fecundos para docência como: a vivência na escola, trabalho coletivo, diálogos. a rotina para fomentar e elevar diretamente o padrão de qualidade da formação inicial, dentre outros, foram construídos os seguintes objetivos norteadores para o PIBID:

I) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II) contribuir para a valorização do magistério; III) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV) inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas

identificados no processo de ensino-aprendizagem; V) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como "co-formadores" dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 67).

Conforme relatório da DEB (2009-2013), o funcionamento do programa dispõe de recursos de custeio para as instituições que efetuam o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do SAC – Sistema de Auxílios e Concessões da Capes, nas seguintes modalidades de bolsas: Iniciação à docência, coordenação institucional, coordenação de área e supervisão. Tal incentivo tem sido apontado como positivo: “o incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes nas escolas durante o curso, tem se mostrado importante fator para o sucesso do programa” (CANAN; CORSETTI, 2014, p. 3).

A Educação Básica e a Educação Superior estão em níveis interdependentes com relação ao Projeto Político-Pedagógico e autonomia operacional. Supõe-se que o encontro por meio do PIBID alerta para a tendência de um quadro que reforça a dicotomia entre teoria-prática, objeto-sujeito, saberes científicos – saberes escolares, formando-formadores:

A relação pós-graduação/educação básica deve ser entendida como uma relação de reciprocidade, em que um nível se beneficia por meio de sua articulação com o outro. A relação não pode ser vista como um caminho de mão única, com a pós-graduação ajudando a educação básica, sem ter vantagens em retorno. Pelo contrário, a contribuição da educação básica para a pós-graduação é primordial, pois é quando se preparam inicialmente os alunos e os professores que eventualmente atuam na pós-graduação e é um ponto para a sensibilização dos envolvidos na pós-graduação sobre as realidades e os problemas sociais que permeiam a nação (VERHINE, 2012, p. 24).

É importante frisar a desigualdade de investimento dedicados à pós-graduação em relação a educação básica; tal descompasso gera lacunas e necessita de adequações, sem que um nível educacional seja priorizado em detrimento de outro. No tocante às licenciaturas, em sua maioria, a práxis pedagógica só ocorrem nos períodos finais da carreira acadêmica. Em relação a essa lacuna, pontos positivos têm sido apresentados pelo PIBID e, como resalta Nascimento (2015), são concebidas articulações entre teoria e prática no campo de

formação (Universidade) e no campo de atuação (Escola), bem como por meio de uma relação dialógica entre professores (formadores) e alunos (formandos), proporcionando a transformação e o fortalecimento da formação docente a partir da construção de novos saberes e da resignificação de conhecimentos prévios.

Nesse sentido, o PIBID atua na formação inicial do licenciando, como também na formação continuada dos professores supervisores e dos professores coordenadores do programa, podendo as ações transformar as instituições formadoras de docentes (NASCIMENTO, 2015, p. 46).

A importância da troca dialógica estabelecida entre os envolvidos no PIBID, como espaço de formação, remete a Freire (1983, p. 43): “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e estar nela, pelos atos da criação, recriação e decisão, vai ‘ê-le’ dinamizando o seu mundo”. Esse sentimento de reciprocidade e interação pode ocasionar transformações.

Por esse motivo, a tomada de consciência para processos formativos que possibilitem ação, reflexão, partilha de saberes e de experiências promove ações recíprocas que modificam os sujeitos envolvidos e/ou a natureza dos elementos ou fenômenos educativos.

Com isso, a formação continuada do licenciado é construída e reconstruída a partir das suas experiências e práticas vivenciadas no contexto educacional. Parafraseando Tardif (2002), ao mencionar a importância dos “saberes docentes”, estes são construídos e renovados, proporcionando melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem da educação básica; “aprendizados”, segundo Assamann (2000), que serão construídos e experimentados ao longo da vida.

No âmbito da Universidade, o programa atua como complementação da formação inicial para o licenciando, ao proporcionar oportunidades de desenvolver propostas de ensino, espaços de diálogo entre as instituições, vivências e articulações entre os saberes do campo de formação e os saberes do campo de atuação. Afinal, outro foco do Programa é “crescer com qualidade”, de maneira que os participantes do PIBID precisam romper as barreiras entre os sujeitos da universidade e os da escola, proporcionando formação significativa que contribua com o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, reflexiva e atuante (BRASIL, 2013).

É importante ressaltar que a primeira edição do edital PIBID (2007) se direcionou à área das chamadas “ciências exatas”. O curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tornou-se, porém, pioneiro na área artes, por ter logrado aprovação. Consta que “através da aprovação de seis subprojetos no edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, as áreas contempladas foram: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia e Música” (NASCIMENTO, 2015, p. 60). De modo geral, sobre a primeira edição do PIBID Música, salienta Nascimento (id., ibid.):

O programa encontrava-se em caráter de implantação e não se tinha ideia dos caminhos que iriam ser trilhados e dos resultados que seriam alcançados, pois o programa era uma iniciativa pioneira na área de formação de professores e, ainda, não havia um regimento interno que orientasse o desenvolvimento das ações e das atividades.

Na área de Música, o PIBID UFRN, no relatório anual do seu subprojeto de 2015, apresenta seus resultados entre 2008 e 2015:

Aumento e/ou melhoria da autoestima dos licenciados e supervisores; maior valorização dos cursos; melhoria do rendimento acadêmico dos licenciados, refletida em diminuições de taxas de evasão, reprovação e trancamento de disciplinas; formação mais qualificada, em função do estreitamento da relação teoria/prática e universidade/escolas; produção de conhecimentos, por meio da pesquisa-ação; integração entre ensino e pesquisa, refletida na produção de artigos, pôsteres, comunicações apresentados em eventos; aumento do interesse por programas de pós-graduação; aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos; [...] valorização dos cursos de Licenciatura; articulação entre graduação e pós-graduação[...] (NASCIMENTO, 2015, p. 53).

Atualmente, o PIBID abarca todas as linguagens artísticas: Teatro, Artes Visuais, Dança e Música, redimensionando a valorização do ensino destas linguagens artísticas no ambiente escolar.

A especificidade das linguagens artísticas e das atividades no ambiente escolar denota, nos subprojetos, novas relações de ensino e aprendizado, tais como: apresentação artística, formação de platéia, espaços para apreciação estética, interdisciplinaridade entre as linguagens e abordagens sobre cultura, história, política.

Em 2016, no período de seleção das unidades de investigação, na área de dança, dentre as trinta e uma instituições de Ensino Superior com Licenciatura em Dança (privadas, estaduais e federais), conforme informações encontradas no *site* e-

MEC (2017), vinte e duas instituições, aderiram o PIBID DANÇA<sup>22</sup>, das quais dez atuam em Escolas Estaduais e doze em Escolas Municipais, dentre elas apenas seis instituições atendem tanto ao ensino fundamental quanto médio.

Tendo em vista esse cenário, foram selecionadas duas Instituições de Ensino Superior – IES que aderiram ao PIBID Dança, a UFBA e a UFRN, ambas localizadas no nordeste brasileiro.

As instituições escolhidas nessa pesquisa foram: Universidade Federal da Bahia (UFBA), primeira do Brasil na área de dança a aderir ao programa PIBID, em 2010, e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que aderiu ao programa PIBID em 2014. Vale registrar que atuei como supervisora do programa PIBID da UFRN, experiência que instiga algumas questões e se torna elemento motivador para o aprofundamento deste estudo, tendo em vista também que esse Programa, enquanto política educacional transitória, vêm desde 2015 sofrendo cortes de verbas e risco de extinção.

Pensando nisso, a questão norteadora desta pesquisa intenta refletir sobre Em que medida os processos artístico-pedagógicos em dança adotados nas práticas dos participantes do PIBID DANÇA da UFRN e da UFBA, em escolas municipais, apontam para a existência de políticas de cooperação instauradas nessas práticas?

## 2.1. A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM DANÇA E O PIBID DANÇA

No Brasil, o espaço institucionalizado da dança foi iniciado como parte do projeto empreendedor do reitor Edgard Santos, realizado de 1954 a 1956, quando foram criadas as escolas de Teatro, Música e de Dança (PINHEIRO, 1994; MOLINA, 2008). Após a atuação de Yanka Rudzka, que dirigiu a Escola de Dança em sua implantação,

O perfil de ensino da Escola de Dança da Universidade da Bahia no período Gelewski, embora reconhecido por práticas e estudos de Dança Contemporânea, não esconde os traços de Dança Expressionistas visíveis pela disciplina, rigor estético e engajamento pela arte da dança e sua difusão no meio cultural. Alinhada nestes parâmetros, a Escola de Dança não se limitou ao aprendizado em sala de aula, mas foi além dessa fronteira, criando no cenário local, principalmente no meio universitário e

---

<sup>22</sup> FPA, TIJUCUSSU, UCAM, UCS, UEA, UESB, UERGS, UFBA, UFC, UFV, ULBRA, UNESPAR, UNICAMP, UFAL, UFPE, UFPEL, UFRGS, UFSM, UFRJ e UFRN.

estabelecendo um diálogo de palco e plateia com apresentações didáticas duas vezes ao ano (PINHEIRO, 1994, p. 66).

Nesse processo de instauração da dança como área de conhecimento, os primeiros gestos para elevar a dança ao nível superior ocorreram na Bahia. Nesse sentido, o projeto pedagógico do Curso Livre de Formação em Dança na UFBA, implantado em 1956, “ainda sem o caráter acadêmico pois não havia regulamentação para o curso superior de Dança” (PINHEIRO, 1994, p. 49). Quando foi regulamentado o currículo mínimo de dança pelo MEC, em 1962, o curso conferia diplomas de Bacharelado e Licenciatura em Dança, permanecendo a UFBA, durante vinte e oito anos, como única Instituição a formar profissionais nesses cursos.

Como explica Molina (2008, p. 30), “de 1956 até 1984 a única IES que oferecia curso de graduação em Dança no Brasil era a UFBA Salvador. Na década de 1980, outros quatro cursos foram criados nas regiões Sul e Sudeste do país”, tanto em instituições públicas quanto privadas. O autor situa a expansão da graduação entre 2000 e 2008:

O ano de 2000 se inicia com a abertura de três cursos: Faculdade Angel Vianna (FAV) no Rio de Janeiro com opções para Bacharelado e Licenciatura, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais, ambas com as duas modalidades de formação. A FAV e a UFV obtiveram seu reconhecimento em 2006. A base de dados do INEP não apresenta informações sobre o reconhecimento do curso de Dança da UEA. Em 2002 (reconhecimento em 2006), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) passa a oferecer a opção para Licenciatura em Dança. No início do primeiro semestre de 2007, surge o último curso de Dança em nível superior de que se tem registro no Brasil até a presente data. Trata-se da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com opção de formação em Licenciatura em Dança. Vale ressaltar que outras iniciativas estão em estudo como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal, a Universidade Federal de Sergipe em Aracaju e a Universidade Federal de Pernambuco em Recife (MOLINA, 2008, p. 39-40).

Criado em 2007 e implementado em 2008, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Este programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento Econômico – PDE, constando entre seus objetivos: “condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2008, p. 3).

Diante da expansão no REUNI, houve relevante ampliação na institucionalização do ensino superior em dança, desproporcional, porém, na comparação a outras áreas de conhecimento (MATOS, 2011), o que ressoa na pouca abertura de campo profissional da dança nas escolas públicas e privadas, bem como Institutos Federais, de tal maneira que, após dez anos de implementação do REUNI, pouco contempla sua “missão institucional de ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada” (BRASIL, 2000, p. 16).

Sobre o cenário educacional do Ensino Superior em dança, atualmente, consta no sistema e-MEC (2017) que a área de dança apresenta 45 (quarenta e cinco) cursos de graduação em atividades, distribuídos em 31 (trinta e uma) Licenciaturas em Instituições de Ensino Superior – IES (privadas, estaduais ou federais), 12 (doze) cursos de Bacharelado, 2 (dois) cursos tecnológicos e os cursos de Educação à Distância (EAD).

Embora as IES tenham autonomia na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, conforme consta no plano de reestruturação no art. 4<sup>23</sup>, elas seguem os indicativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da área, estabelecidas pelo Ministério da Educação, conforme resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Ensino Superior publicada no Diário Oficial de 2004 (BRASIL, 2004, p. 11). Desse modo, o documento sugere sobre a operacionalidade do curso de graduação em dança:

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto (BRASIL, 2004, p. 03).

Sobre o projeto pedagógico para os cursos de Dança, temos o Art. 3º, resolução 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, o qual determina que o curso de graduação em Dança deve:

---

<sup>23</sup> Disponível em: “O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º” (BRASIL, 2016). Acesso em: 17 jan. 2017.

Ensejar, como perfil desejado do formando a capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a produção do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais (BRASIL, 2004, p. 03).

No que tange à formação profissional e à formação de professores, consta no art. 4º dessa mesma resolução de 2004 que: o “curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades”. No caso da metodologia a ser elaborada, indica no Parágrafo IV:

Reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos (BRASIL, 2004, p.21).

Destaque-se que as DCN de Dança dão indicativos da autonomia das Licenciaturas em dança para organizar suas propostas político-pedagógicas do currículo e com função de disseminar o conhecimento em dança investindo em ensino, pesquisa e extensão.

O artigo 53, item II, da LDB atribui às universidades, no exercício de sua autonomia, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” e as demandas do projeto político-pedagógico de cada instituição, muito embora se perceba fragilidade na sistematização de alguns currículos, talvez porque algumas Instituições ainda sigam o modelo curricular que distancia os conteúdos da prática pedagógica.

No tocante à área de conhecimento dança e à expansão geográfica que ainda pode ser alcançada, conforme afirma Marques (2010, p. 88) os “cursos de Licenciatura trazem a possibilidade de formação de educadores, artistas e cidadãos e não meros técnicos para o mercado de trabalho”, de modo que “a Universidade tem como objetivo formar profissionais conscientes e críticos” (id., p. 89) a fim de oportunizar a reforma curricular, a expansão da universidade em diferentes regiões, além da ampliação da estrutura e oferta dos cursos de artes nas diferentes linguagens.

A expansão dos cursos de licenciatura, sobretudo no âmbito das linguagens artísticas, embasa sua compreensão como área de conhecimento e a formação de

profissionais qualificados pressupõe abertura para seu campo de atuação. Entretanto, a disseminação da Dança no Ensino Superior e no âmbito escolar ainda tem longo caminho a percorrer:

Apesar de apresentarmos a dança como área de conhecimento autônoma, o reconhecimento dessa autonomia ainda permanecerá abalado, enquanto não conseguirmos ampliar o qualitativo/o quantitativo de cursos na área específica, bem como seus resultados de pesquisa e sua inserção no âmbito escolar (MATOS, 2011, p. 54).

Vale lembrar que na LDB/71 a arte na escola era considerada atividade complementar, mas na LDB/96 houve o reconhecimento das artes como componente curricular obrigatório. Recentemente, no governo da Presidente Dilma Rousseff, o Decreto 13277/16<sup>24</sup> reconhece as linguagens artísticas que devem ser ensinadas nas escolas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e reforça que cada linguagem deve ser ensinada pelo licenciado da área. Nesse sentido, a inserção da Arte no âmbito escolar envolve algumas conquistas.

Diante do breve exposto sobre o PIBID e a área de Dança no Ensino Superior, salienta-se que o recorte desta pesquisa versará sobre duas instituições de ensino superior em capitais da Região Nordeste, UFBA e UFRN, cujas unidades aderiram ao Programa PIBID, sendo que, o campo a ser observado é composto por duas escolas municipais do ensino fundamental anos iniciais, na cidade de Natal e duas em Salvador.

Para tanto, a abordagem da pesquisa, de natureza qualitativa, busca analisar a relação de ensino-aprendizado nas experiências dos sujeitos inseridos no programa PIBID DANÇA. Nesse caso, alguns licenciados, supervisores e coordenadores, em suas atuações, apontam possibilidades de diálogos e modificações no processo formativo, tendo em vista, que esses processos se dão por ações coletivas e no âmbito educacional. Para Nóvoa (2009, p. 15):

Práticas de formação contínuas organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

---

<sup>24</sup>Art. 1º O § 6º do art.26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 16 jan. 2017.

Um dos objetivos do programa PIBID, anteriormente abordado, é “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2013, p. 67). Nesse sentido, citando Tardif,

Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. (TARDIF, 2002, p. 243).

Por essa via, no caso do PIBID, este promove a relação na qual os sujeitos podem estabelecer diferentes tipos de trocas e discutir pontos acerca desse processo de co-formação.

Pressupondo que a experiência formativa se desvele na *práxis* dos atores sociais implicados no PIBID, concordamos com a abordagem de Dewey (2010), quando afirma que a experiência não é alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente ou se prove. A experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela interagem, situação e agente, são modificados. Trazendo para o PIBID, formandos e formados, em processo contínuo de aprendizado, tangenciam a experiência da interação.

Assim, nesta seção, apresentamos o Programa de Iniciação de Bolsas à Docência em sua especificidade como política de incentivo à docência. Outra política mencionada foi a expansão da Dança no Ensino Superior, a partir dos anos 2000, que implica pensar o processo de formação do licenciado em relação ao campo de atuação. Nas seguintes subseções, serão apresentadas as instituições selecionadas, UFRN e UFBA.

### **2.1.1 PIBID Dança na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

A existência de cursos de Arte na universidade já implica preocupação com os cursos de artes e, portanto, com cursos de Licenciatura (MARQUES, 2010, p. 89).

Consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança (2013) que no Departamento de Artes (DEART) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foi organizada a Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e

Design (CEEARTES), tendo representantes das seguintes áreas de ensino: Dança, Teatro, Educação Artística, Música e *Design*. O CEEARTES teve como proposta elaborar a extinção do Curso de Educação Artística<sup>25</sup>, criado em 1975:

A proposta elaborada pela comissão propõe a extinção do Curso de Educação Artística, que foi criado pela Resolução n.º 72/75 de 1º de agosto de 1975, do CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), e pela Resolução n.º 42/75 do CONSUNI (Conselho Universitário), na gestão do Reitor Domingos Gomes de Lima. A resolução levou em consideração os projetos de criação de novos cursos e habilitações, a expansão das atividades de ensino da UFRN, o atendimento específico ao mercado de trabalho, o atendimento à demanda das políticas governamentais no que se refere à formação de recursos humanos e, mais especificamente, a habilitação de professores para o ensino de matérias definidas como obrigatórias pela Lei n.º 5692/71 de 11 de agosto de 1971 (UFRN, 2013, p. 05).

O resultado da comissão logrou que o Curso de Educação Artística fosse reestruturado com a duração curta e plena, objetivando a preparação de professores qualificados a atender a rede oficial e particular de ensino, dividido em quatro habilitações, tais como: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música (UFRN, 2013, p. 7).

O objetivo dessa mudança foi "desenvolver e executar estratégias de avaliação e melhoria de ensino das artes passando também a assessorar o Conselho Nacional de Educação e pautados nas bases legais da nova LDB" (UFRN, 2013, p. 84), na educação básica e no Ensino Superior.

Nesse sentido, a LDB atribui às universidades, no exercício de sua autonomia, de acordo com o artigo 53, item II, "a responsabilidade fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes". Nesse caso, os eixos norteadores, com sua organização metodológica, têm como base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em conformidade com a resolução 03/04.

Em meio a todo esse processo histórico-político-educacional de reforma curricular, definições de diretrizes e formação de comissões, efetiva-se em 2009 a implantação do Ensino Superior em Dança na UFRN, tendo em vista a crescente demanda e a necessidade de formação de futuros professores de dança:

---

<sup>25</sup> "Os PCN, portanto, não mais identificam a Educação Artística com os conhecimentos de Arte, ou seja, a Arte está incluída na "estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade" (UFRN, 2013, p. 30). Inicia-se, portanto, um novo marco histórico, pois se passa a identificar a área por ARTE e não mais por EDUCAÇÃO ARTÍSTICA" (id., lo cit.p. 7).

Em 2009, o Curso de Dança da UFRN foi implantado, reafirmando o espaço pedagógico da Arte na Universidade e na Educação Básica, atendendo uma das exigências da política educacional brasileira, conforme observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, que também aumentou o acesso ao ensino superior na UFRN com a ampliação da utilização de espaços acadêmicos e abertura de 40 vagas anuais, via Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do país – REUNI (UFRN, 2013, p. 8).

No curso da Licenciatura em dança da UFRN funcionará no turno noturno, a fim de aumentar o número de ingressantes no ensino superior em dança na UFRN (PPC, 2013, p. 8). O objetivo do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN é formar o profissional de dança habilitado para o ensino, ou seja, formar o professor para a educação básica e para atuar em espaços não escolares, com função pedagógica, possibilitando, por exemplo, o acesso aos diversos conhecimentos relacionados a cultura, a sociedade e às políticas.

Vale ressaltar que já existia na UFRN um espaço de produção de conhecimentos em Dança<sup>26</sup>, dentre eles o Grupo Parafolclórico de dança, desde 1991<sup>27</sup>, além de algumas atividades de docentes relacionadas à pesquisa e extensão, tendo como objeto a dança. O Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Dança da UFRN aponta, conformidade, com o Plano de Desenvolvimento Institucional dessa Universidade, o PDI 2010-2019, e com a diversidade curricular para o processo artístico-pedagógico, bem como reafirma o espaço pedagógico da arte na Universidade e na Educação Básica:

Destaca-se nesse contexto: a) a existência de uma estrutura curricular que integra componentes curriculares de vários Departamentos da UFRN e de diversas áreas do conhecimento, permitindo ao aluno o contato com professores de diversas formações e o trânsito por espaços pedagógicos e saberes diferenciados (UFRN, 2013, p. 10).

Neste documento, verifica-se que o processo de formação para o campo de atuação aponta para a necessidade de um profissional flexível e passível de mudanças em diálogo com as problemáticas que surgem da práxis. Assim, o curso objetiva “formar o profissional de dança habilitado para o ensino da dança

---

<sup>26</sup>

Disponível

em:

<[http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pesquisadanca/Marcilio\\_de\\_Souza\\_VIEIRA\\_TRAJET\\_RIAS\\_E\\_HIST\\_RIAS\\_DA\\_DAN\\_A\\_EM\\_NATAL.pdf](http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pesquisadanca/Marcilio_de_Souza_VIEIRA_TRAJET_RIAS_E_HIST_RIAS_DA_DAN_A_EM_NATAL.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://nac.ufrn.br/nac/?p=2797>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

entendendo a complexidade do campo de atuação” (UFRN, 2013, p. 30), levando em consideração a necessidade de adaptações:

No que se refere ao professor de dança, o desenvolvimento de competências como possibilidade da formação de um profissional flexível ao atendimento de mudanças no campo pedagógico é de suma importância tendo em vista que o mesmo lida com a arte e com o homem, o que implica conviver com fenômenos de grande complexidade e plasticidade. (UFRN, 2013, p. 36).

Assim, o Projeto Pedagógico de Dança, em sua estrutura curricular, foi constituído por oito semestres letivos, com aulas no turno noturno, definidas por três eixos:

a) Fundamentos para o ensino da dança: Diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que possibilitem o ensino da dança, articulando os referenciais teórico-metodológicos das Ciências Naturais e Humanas que assegurem a qualificação do professor em formação; b) Organização do trabalho pedagógico: Abordagem da relação entre Dança e Educação, bem como os elementos que configuram o trabalho docente; c) Atividades Acadêmicas Específicas Inclui o Estágio Curricular a partir da segunda metade do curso. Esta área também abrange a realização de trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares como atividades de iniciação à docência e à pesquisa, atividades de extensão, iniciação científica e outras definidas pelo projeto político pedagógico do curso (UFRN, 2013, p. 41).

Conforme verificado acima, a estrutura curricular está organizada de maneira flexível e com foco no ensino da dança articulando o ensino da dança ao campo da educação.

Está previsto no PPP atividades complementares voltadas para a iniciação a docência. Conforme ressalta a coordenadora do Programa PIBID Dança UFRN, sobre a adesão ao programa PIBID, ao dizer que “...vislumbra ampliar as ações desenvolvidas na arte da dança nas escolas e preservar o desenvolvimento das competências profissionais dispostas no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Dança da UFRN” (PIBID/DANÇA/UFRN, 2014, p.16), com intuito de tecer saberes por meio das diversas experiências.

Em 2014, sob essa coordenação, o subprojeto “PIBID DANÇA da UFRN” é submetido e aprovado no edital nº 061/2013/CAPES:

O projeto visa contribuir com a iniciação à docência de futuros professores de dança, por meio do trabalho coletivo entre professores ativos da educação básica, licenciando e professores da UFRN, tendo como foco o reconhecimento da escola pública como espaço de formação e da dança

como conhecimento (PLANO DE TRABALHO PIBID DANÇA UFRN, 2013, p. 2).

O foco do subprojeto “PIBID Dança da UFRN” relaciona formação na escola e a dança como área de conhecimento. Marques (2010), em seus estudos sobre dança na escola, ressalta uma crítica sobre qual seria a contribuição da escola em incorporar esse componente curricular:

A escola pode sim fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel de não “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é a forma de conhecimento. Elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 2010, p. 24).

Como proposta de reconhecimento da dança nas escolas e de aproximar os licenciados do programa PIBID à realidade desta, o subprojeto elenca os seguintes objetivos, conforme consta no plano de trabalho referente à inscrição no edital de nº 061/2013/ CAPES:

a) Elaborar e viabilizar projetos de ensino e de produção artística de dança na escola, considerando o perfil sociocultural da instituição e seus envolvidos; b) Promover espaços de reflexão e discussão sobre a dança e seu ensino tendo como foco a articulação entre professores, pesquisadores e comunidade escolar; c) Organizar e socializar produções acadêmicas e artísticas referentes à dança que possam fomentar a ampliação das perspectivas para o ensino da dança na escola; d) Favorecer a melhoria das perspectivas de formação do graduando do curso de licenciatura em dança por meio da valorização da escola pública como campo de experiência na formação do profissional; e) Socializar as experiências vividas pelos alunos no PIBID como possibilidade de contribuir para a implementação de processos formativos baseados na realidade educacional local e para a atualização do Projeto Pedagógico de Curso; f) Incentivar as ações colaborativas e a abertura de diálogo entre alunos, professores e áreas específicas de formação para a produção de projetos interdisciplinares (PLANO DE TRABALHO PIBID DANÇA UFRN, 2013, p. 02).

Dentre os objetivos, chama atenção “Favorecer a melhoria das perspectivas de formação do graduando do curso de licenciatura em dança por meio da valorização da escola pública como campo de experiência na formação do profissional” (PORPINO et al, 2014, p. 3), o que aparenta um esforço para superar lacunas entre os conhecimentos produzidos na Universidade e na Escola, além da formação destes profissionais. De acordo com alguns membros dessa equipe,

O PIBID Dança da UFRN possui quinze bolsistas divididos entre as duas escolas, atuando com suas respectivas supervisoras, ambas com formação artística de nível superior (Educação Artística e Dança). Essas professoras

ministram a disciplina de Artes, trabalhando a Dança nas turmas de 5º ano de acordo com a Resolução 06/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Natal-RN, onde é apresentada a Matriz Curricular (CABRAL; SILVA; PORPINO, 2015, p. 2).

Sobre a presença da dança nas escolas no Município de Natal, vale salientar que o primeiro concurso com a especificidade do ensino das artes/dança para a rede Municipal<sup>28</sup> de ensino na Educação Básica de Natal foi realizado em 2010, tendo sido ofertadas quatorze vagas com habilitação em dança e outras linguagens artísticas. Porém, desses aprovados na vaga disponível para Artes/dança, somente esta autora era graduada na área, não havendo egressos do curso de licenciatura dança UFRN.

Em Natal, de acordo com o Conselho Municipal de Educação<sup>29</sup>, cada série tem uma área de conhecimento correspondente e matrizes curriculares que compõem essa linguagem. Desse modo, a maioria dos bolsistas do PIBID dança UFRN participa e elabora ações segundo essa perspectiva, ou seja, direciona suas atividades para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Tomando como exemplo a Escola Municipal Antônio Campos, na qual atuei como Professora/supervisora em 2014,

As ações estão vinculadas a dois projetos: Vivências em Dança e Dança em Trânsito. O primeiro pretendeu promover atividades direcionadas à comunidade escolar, já a Dança em Trânsito propôs o intercâmbio entre escola e artistas, com o intuito de formação de público para a dança no contexto escolar e o reconhecimento da arte de dançar como patrimônio cultural e conteúdo curricular (CABRAL; SILVA; PORPINO, 2015, p. 09).

Nesse mesmo ano, na Escola Professora Zeneide Igino Moura<sup>30</sup>, sob a supervisão da professora Raphaely Souza<sup>31</sup>, Porpino (2014) afirma que na experiência realizada nessa escola “o enfoque é dado na realização de ações como: Dança em Trânsito, vivências de dança, portfólios escolares, festival de Dança,

---

<sup>28</sup> Após quatro anos, esse quadro já foi modificado, sobretudo com a abertura de outros concursos na rede Estadual provendo vagas na área de artes na educação básica do Rio Grande do Norte.

<sup>29</sup> Resolução CME nº 06/2009 - Art. 10º - O Ensino de Artes com carga horária de duas (02) horas/aula semanal organizar-se-à no currículo escolar considerando-se em cada ano de escolaridade do ensino fundamental uma das diferentes linguagens e formas de conhecimentos artísticos, a saber: Ensino de Artes Visuais (1º, 2º e 6º anos), Ensino de Dança (5º e 8º anos), Ensino de Música (3º e 7º anos) e Ensino de Teatro (4º e 9º anos). Disponível em: <<https://natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-resolucao2009006.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

<sup>30</sup> Localizada no extremo norte de Natal, o bairro Cidade da Esperança fica após a linha de trem da região, próximo à rodoviária dessa cidade.

<sup>31</sup> Professora/supervisora do PIBID DANÇA UFRN, em 2014, atriz social graduada em Artes cênicas e mestre em Artes Cênicas. (PPGARC/UFRN).

laboratórios de dança para os pais e comunidade escolar”. Dentre essas ações, chamamos atenção para que.

Na ação “dança em trânsito” discutida nas reuniões, nós refletimos sobre o que estaria em trânsito: Seria a saída dos alunos para uma atividade fora da escola? O intercâmbio com os grupos do bairro? Apresentação dos artistas/pibidianos ou a criação de festival entre as escolas? Por fim, nos foi acessível levar os alunos para assistir ao espetáculo de dança no principal teatro da cidade<sup>32</sup> e o segundo momento foi a junção de trabalhos artísticos dos alunos da escola com partilhas de duas apresentações solo por parte dos bolsistas, essas ações foram apresentadas no pátio da escola e compartilhadas nos dois turnos, a fim de apresentar na escola a atuação dos pibidianos no contexto escolar e levantar assuntos pertencentes à dança no currículo (SOARES, 2016, p. 67-68).

As propostas artístico-pedagógicas estavam organizadas por meio de cronograma apresentado pela coordenadora e com abertura para dialogar com nosso plano de curso anual, além do plano de trabalho semestral construído entre licenciado e licenciando. Por isso, algumas vezes fomos (bolsistas, supervisão e coordenação) readaptando as atividades do cronograma na medida em que surgiam outras demandas nas escolas e eventuais imprevistos.

Durante o primeiro ano do PIBID DANÇA UFRN, as ações supracitadas contemplam as metas previstas no projeto do programa, tais como:

A) Realização de 2 mesas redondas com professores da UFRN e convidados. Visa fomentar a discussão sobre referenciais teórico-metodológicos para o ensino da dança e dar condições aos licenciandos e professores para fundamentar projetos que contemplem a vivência e o ensino da dança no contexto pedagógico; B) Realização de 2 mini-cursos com artistas convidados. Visa dar condições aos licenciandos e professores para a viabilização de trabalhos e projetos artísticos com a dança na escola; C) Realização de 2 oficinas com professores convidados para os bolsistas PIBID e professores da rede de ensino, sendo uma de leitura e produção de texto e outra de elaboração de projetos. Visa dar condições aos licenciandos e professores para a elaboração dos projetos a serem realizados nas escolas; D) Realização de eventos na escola: 4 oficinas de dança (sendo 2 em cada escola ministrada), 2 residências artísticas/laboratórios de composição coreográfica (1 em cada escola), 2 minicursos (sendo 1 em cada escola). Visa contribuir com o ensino da dança das escolas envolvidas e fomentar a integração entre demais professores do curso de dança ao PIBID. Pretende-se também a articulação com as disciplinas do Curso de Dança e seus professores. E) A organização de material didático sobre o ensino e produção artística em dança (textos acadêmicos e banco de imagens) será realizada pelos bolsistas e disponibilizados às escolas participantes do projeto e ao Curso de Dança. Visa ampliar as perspectivas educativas e o acesso ao conhecimento sobre dança nas escolas envolvidas; F) As apresentações são trabalhos artísticos produzidos nas disciplinas do Curso de Dança e/ou nos Projetos de

---

<sup>32</sup> Teatro Alberto Maranhão, localizado na cidade de Natal, RN. Em 2016, as atividades deste Teatro foram desativadas.

Extensão e Pesquisa da UFRN, visa levar os alunos do Curso de Dança às escolas. Como também os alunos das escolas a apresentações de dança em casas de espetáculos ou na própria UFRN. Visa ampliar o acesso à dança e a formação de público (PLANO DE TRABALHO PIBID DANÇA UFRN, 2013, p. 4).

No primeiro ano de atuação do programa, havia ansiedade e expectativas em todos os envolvidos. Por isso, para além destas ações, pensávamos juntos sobre qual configuração levaríamos à escola, quais assuntos de interesses pessoais e coletivos seriam discutidos, pensávamos na possibilidade de atuações com a escola, além das sugestões colocadas e acordadas com a coordenadora do programa:

A primeira atuação do PIBID Dança (2014) foi considerada bastante satisfatória, atingindo grande parte de seus objetivos por meio dos projetos desenvolvidos. As dificuldades trouxeram discussões e aprimoramentos a todos os envolvidos, principalmente no que diz respeito à atuação política e pedagógica do docente de Dança (CABRAL; SILVA; PORPINO, 2015, p. 5).

Sendo partícipe dessa experiência, no ano de 2014, coadunamos com o relato das bolsistas no que se refere à concretização das ações realizadas na Escola Municipal Antônio Campos e reiteramos que:

A partir dos registros e discussões sobre a realização dessas ações percebe-se como significativa a atuação conjunta entre o professor e o aluno da graduação na medida em que proporciona o fomento e a reflexão sobre novas formas de pensar a dança no contexto escolar, a auto-reflexão do professor diante da sua prática, a reorganização e atualização dos conhecimentos produzidos na licenciatura em dança, além da afirmação da dança na comunidade escolar como área de conhecimento (SOARES, 2014, p. 2).

No ano seguinte, 2015, foi dada continuidade às propostas na Escola Municipal Professora Ivanira Paizinho<sup>33</sup> com outros atores sociais, tendo sido possível acentuar a participação dos bolsistas nos projetos das escolas e eventos científicos.

O fato de ter alunos que, além de bolsistas do programa, são alunos da professora/coordenadora, garante maior afinidade com as propostas do programa, criando um vínculo e uma relação de amizade que facilitam a criação de coreografias e do processo de investigação, além do aprofundamento e trocas com outras disciplinas:

---

<sup>33</sup> A escola está localizada no Município de Parnamirim, na BR-101, que liga a cidade de Natal aos municípios do Rio Grande do Norte a e outras regiões. Sob a supervisão de Rosane Dantas.

Nesse contexto destaca-se também um maior intercâmbio entre as disciplinas da Licenciatura em Dança e o trabalho do PIBID, em especial as disciplinas Dança e Educação, Pedagogia do Corpo, Trabalho de Conclusão de Curso I e Laboratório de Composição Coreográfica, que contribuíram com produções, procedimentos metodológicos e referências bibliográficas para o trabalho dos bolsistas nas escolas (RELATÓRIO ANUAL/PIBID, 2015, p. 13).

Na interlocução escola–universidade, o PIBID DANÇA UFRN aponta como fator relevante o tempo de permanência e a imersão no cotidiano escolar para estreitar laços e possibilitar diálogos com a comunidade escolar.

O tempo prolongado de permanência dos pibidianos na escola, a articulação do PIBID com disciplinas da graduação e o contato com os professores da rede de ensino têm apontado uma perspectiva importante de formação que situa o aluno no mercado de trabalho antes de sua inserção profissional nele, mas com o apoio necessário de um professor experiente e das vivências realizadas na universidade. Essa aproximação entre escola da Educação Básica e universidade tem contribuído para superar o impacto negativo frente às escolas públicas causado pela falta de melhores condições para o ensino da dança, cuja visibilidade é possível através dos estágios curriculares da graduação (UFRN, 2015, p. 13).

Nessa breve análise, do PIBID Dança UFRN, constata-se que os sujeitos envolvidos no processo de formação podem compartilhar experiências, fortalecer a prática de novos alunos participantes, refletir sobre dificuldades e desafios para ampliar perspectivas educativas, podendo abrir outros espaços de discussão envolvendo escola, universidade e comunidade e “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas” (NÓVOA, 2009, p. 7). Os processos formativos devem ir além de expectativas acadêmicas.

O contexto do PIBID DANÇA UFRN pontua a intenção de formar profissionais conscientes e críticos a respeito do valor da educação da dança na escola, ampliando o conhecimento desses futuros professores, trazendo novas perspectivas e várias possibilidades metodológicas e de pesquisas, garantindo proposições para serem trabalhadas nas escolas em diálogo com o conhecimento acadêmico.

Por já ter vivenciado o cotidiano da escola pública, como estudante e educadora, corroboro com o pensamento de que “é chegado o tempo de pôr em questão as noções ou teses com as quais argumentamos, mas sobre as quais nunca

argumentamos” (BOURDIEU, WACQUANT *apud* LUDKE, 2001, p. 93). Reitera-se, assim, a importância da cooperação como estratégia de ensino para incentivar o protagonismo de professores e sensibilizar alunos para a prática da dança, abrindo espaços de ação-reflexão-ação.

Assim, esta autora, coimplicada na experiência por meio do PIBID, deixa o lugar de professora/supervisora do projeto PIBID DANÇA UFRN para investigar e observar a configuração e o desdobramento do programa, após dois anos de sua continuidade.

A etnometodologia considera que a etnopesquisa implicada situa “por um compromisso ético que figura nas relações estabelecidas entre pesquisador, sujeitos sociais e contexto cultural” (MACEDO, 2010, p. 19). Portanto, nessa travessia convém compreender o cotidiano de outras experiências, com outros sujeitos envolvidos, em outros espaços.

### **2.1.2 PIBID Dança UFBA: Universidade Federal do Estado da Bahia**

Como mencionado no início deste capítulo, a Universidade Federal da Bahia teve o Curso de dança, idealizado pelo reitor Edgar Santos em 1956, tendo sido a primeira a institucionalizar o ensino da Dança, com a formação em licenciatura e bacharelado, e atualmente é a única instituição a oferecer uma formação *stricto sensu* em dança no Brasil.

De modo sucinto, pretendemos abordar a especificidade da estrutura curricular da Licenciatura em dança UFBA, a partir da reforma curricular em 2004; em seguida direcionando o foco da abordagem para a implantação do programa PIBID DANÇA nessa Instituição.

Conforme Projeto Pedagógico de 2004, antes da reforma curricular, as disciplinas eram oferecidas isoladamente e o processo de mudança para a nova proposta curricular mirava a produção de novos modos de interação entre os conhecimentos, elaborando-se módulos com perspectiva interdisciplinar.

A sistematização da proposta educacional na UFBA, pós-reforma curricular, está pautada em alguns pressupostos da teoria da complexidade proposta por Edgar Morin. A base epistemológica cria a possibilidade de diálogos entre os diversos

componentes dispostos na estrutura curricular, com proposta transdisciplinar. (UFBA, 2004).

O sistema modular proposto no curso de dança da UFBA estrutura os componentes curriculares a partir da seguinte organização: “componentes específicos”, “componentes práticos”, “componentes pedagógicos” e “componentes do estágio supervisionado” (UFBA, 2004). Sobre a estrutura curricular da Licenciatura em dança, salienta Matos (2010, p. 1):

A estrutura curricular da Licenciatura em Dança da UFBA dá autonomia para que o aluno transite entre os módulos, atividades e disciplinas, não tendo nenhum pré-requisito entre os mesmos. Isso aponta para um triplo desafio: Manter uma coerência com o sistema curricular; estruturar propostas programáticas que não criem hierarquias entre seus conteúdos e módulos; e, no caso de DTE I<sup>34</sup> e II, favorecer reflexões/ações teórico-práticas criativas, pois é nesse módulo, mais enfaticamente, que os alunos se percebem como artistas-docentes de dança. Já que as disciplinas e módulos correlacionados às questões pedagógicas são inseridas a partir do quarto semestre.

Os objetivos do curso de licenciatura em Dança na UFBA abarcam amplamente alguns direcionamentos, de forma que o curso apresenta as seguintes perspectivas em seus objetivos: proposições pedagógicas favoráveis ao ensino de dança, às necessidades acadêmicas, à demanda profissional, aos “valores e concepções da contemporaneidade e com propósitos mais claros à função universitária” (UFBA *apud* CARVALHO, 2013, p. 46). Possui, ainda, a “formação do aluno como artista, docente e crítico que possibilite a construção de um profissional cidadão, com ênfase especial à dimensão humana” (id., *ibid.*). Sendo assim, atende a função e o compromisso da academia quanto ao desempenho da vocação do aluno, do estímulo e do dinamismo reflexivo e evolutivo na produção como alicerce norteador para a produção e disseminação do conhecimento.

O PPP UFBA (2004) aponta que o conceito de currículo está longe de ser pensado como “forma que dá sustentação” ou como ponto de partida, mas “deve guardar em seu corpo o sentido de equacionar três centros de orientação”: o aluno, o conhecimento e os contextos. (CARVALHO, 2013, p. 50) como fatores preponderantes para entender a complexidade nesse processo de formação.

Ao atravessar caminhos que consideram a relação “aluno, conhecimento e o contexto”, entende-se que o currículo dessa Licenciatura em dança se encontra em

---

<sup>34</sup> Dança como Tecnologia Educacional dividida em dois blocos I e II.

movimento dinâmico e precisa apresentar subsídios para o processo de formação e promover articulação entre escola e universidade, construindo “pontes”, tendo em vista que a escola é um espaço complexo e de encontro com a diversidade. Nessa breve exposição sobre a reforma curricular do curso de Licenciatura em Dança da UFBA de 2004, ressalta-se que o projeto está em fase de nova reformulação de seu desenho curricular, além da abertura uma Licenciatura para o turno noturno.

Pressupõe-se que a adesão ao PIBID na área da DANÇA, abre espaços para entender que estudantes dessa área, estando implicados no ambiente escolar antecipa suas expectativas sobre o cotidiano da escola para construir e compartilhar saberes numa via de mão dupla.

Portanto, o PIBID DANÇA UFBA foi iniciado em 2010, com o subprojeto “Arte Fora dos Muros da Escola pública” esteve como proposição no primeiro ano do projeto “trabalhar a dança nesse contexto com a apreciação estética como ignição para o conhecimento da dança e acionar os processos de criação dos estudantes do ensino médio” (CHAVES, 2014, p. 138), nesse espaço sociocultural.

A importância da apreciação estética<sup>35</sup> é ressaltada por Chaves, sendo que “os elementos observados servem como instrumental para o mergulho numa cultura específica, num estilo, temática ou na diversidade de conteúdos.” (CHAVES, 2014, p. 138) e, por essa via, amplia as expectativas do corpo discente e possibilita espaços de trocas.

Tendo em vista a importância desse recurso visual e visitas à equipamentos culturais da cidade, a apreciação estética norteou o primeiro ano de execução do PIBID DANÇA UFBA. Nesse ano, o programa contava com duas escolas estaduais do ensino médio, Colégio Estadual da Bahia e Colégio Estadual Thales de Azevedo. As professoras dessas escolas, Clarice Contreiras e Marília Curvelo, respectivamente, na função de supervisoras do programa, sintetizam como foi a experiência na perspectiva da temática do subprojeto “Arte fora dos muros da escola publica”.

O projeto “Arte fora dos muros da escola pública” nestes dois anos proporcionou aos estudantes do Colégio Estadual Thales de Azevedo e Colégio Estadual da Bahia várias situações de experiência estética, sendo estas visitas mediadas a museus e idas a teatros para fruição de

---

<sup>35</sup> Ana Mae Barbosa, no Brasil, foi quem introduziu e desenvolveu a importância da apreciação em sala de aula em arte no final da década de 1980 (MARQUES, 2010).

espetáculos de dança, o que favorece o diálogo entre os estudantes e a arte que é produzida na sua cidade e no mundo compreendendo deste modo a arte como objeto de cultura através da história e contribuindo para que este estudante perceba seu lugar no mundo (CONTREIRAS; CURVELO, 2012, p. 10-11).

Para Marques (2010, p. 45), “as aulas de dança têm se proposto a incorporar a função de também ensinar e aprender a apreciar, comentar, observar, analisar, decodificar, criticar trabalhos de dança”, ou seja, a autora considera importante o recurso da apreciação para que possamos na condição de professores de dança nas escolas, além de ensinar a dançar, “educar apreciadores de dança, ou seja, que o papel do apreciador seja internalizado por nossos alunos” (id., p. 46). Por esse ponto de vista, os alunos podem construir reflexões/associações sobre a comunidade em que vivem, dialogar com as pessoas com quem convivem, ser interlocutores da sua escola. Ainda sobre o recurso educativo da apreciação, a autora comenta:

O aprendizado de diferentes papéis que dialogam entre si e a internalização das múltiplas leituras de dança decorrentes desse diálogo são de suma importância. Tanto no universo da dança em si quanto a constituição de singularidades que atuam, montando e desmontando as faces de dinâmicas sociais, dependem desse processo de ensino aprendizagem (MARQUES, 2010, p. 46).

O projeto “Arte fora do muro da escola” pretende aproximar o aluno das escolas aos ambientes de artes, como teatros, museus. Sabe-se também que para muitos alunos, sobretudo na faixa de idade das séries iniciais, a ida a esses lugares não faz parte da sua rotina fora da escola. Contando com isso, as supervisoras reforçam que:

Toda atividade de apreciação estética contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica-reflexiva sobre as ofertas artísticas e midiáticas postas na contemporaneidade. Os diálogos e análises após estas “saídas dos muros da escola”, além de favorecer uma maior integração entre estudantes, bolsistas e professores, proporcionam uma troca de informações e de pontos de vista entre todos os envolvidos, fundamental para a ampliação do olhar, estético e sensível em relação às obras de Arte, em geral, às produções de Dança, em particular, e ao fazer artístico do próprio aluno como produção cultural (CONTREIRAS; CURVELO, 2012, p. 11).

Vale ressaltar que, conforme consta no Parâmetro Curricular Nacional, o recurso da apreciação estética e produção cultural pode ser visto, no caso da área de dança, como dispositivo de fomento quando sugere a “elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação

consultada” e “Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais” (PCN, 1997, p. 52). Do ponto de vista das supervisoras sobre a experiência no viés do PIBID, pode também ser uma brecha para reafirmar a dança no Projeto Político das suas escolas:

(...) pautada na tentativa de (re) inserir o ensino da Dança como área de conhecimento no projeto político pedagógico da Escola Pública, buscando identificar a sua estrutura e funcionamento enquanto componente curricular no Ensino Médio. Além disso, visa possibilitar aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Dança um espaço para aplicação dos conhecimentos adquiridos na academia, contribuindo com a comunidade das Escolas Públicas enquanto agentes de transformação social (CONTREIRAS; CURVELO, 2012, p. 03).

Por outro olhar e em outro contexto, no Centro de Esporte, Artes e Cultura César Borges (CEAC), o pibidiano Uildemberg Cardeal ressalta positivamente a relação de ensino-aprendizado em sua experiência e nos informa que em uma relação educativa se estabelecem algumas questões:

Numa dialógica horizontalizada, onde emergem questões acerca do como se dá a formação cidadã no ambiente da escola pública e como a dança contribui nos capacitando a interpretar as relações educacionais, sociais e individuais em que estamos inseridos, buscando entender como manusear as ferramentas acessíveis para transformar e recriar as relações corpo e ambiente estimulando o desenvolvimento crítico e cognitivo de ambos (Bolsistas X alunos) (CARDEAL, 2015, p. 6).

Como bolsista do programa, Cardeal (2015) narra a relação dialógica vivenciada na sua experiência, o que vai ao encontro as “trocas dialógicas” (SENNETT, 2012, p. 15) apontada nas categorias de análise desta pesquisa. Para Sennett as trocas na relação social propõem o exercício da escuta atenta, a reciprocidade e a compreensão do ponto de vista alheio, para o benefício de ambos.

No PIBID DANÇA UFBA, as propostas pedagógicas ocorrem por meio da vivência no ambiente escolar, os bolsistas (aluno), a partir de sua inserção na escola, refletem sobre suas experiências entre pares (com colegas e/ou supervisores e coordenadores) e compartilham suas percepções nesse coletivo de artistas/docentes em processo de formação:

Através do PIBID nas escolas tivemos a oportunidade de refletir que a ação docente vai além de conhecimentos apreendidos na Academia; perpassa pelo âmbito de compartilhar esse conhecimento, reconhecer fragilidades, estabelecer compromisso com a sociedade, desenvolver potencialidades, e

que juntos, professor-aluno, podemos ir além do aprendido (CHAVES, 2010, p. 135).

Para ir além na reflexão sobre a ação docente e articulação entre o ensino superior e educação básica, Chaves (2010) ressalta o saber da experiência como potência que promove uma produção consciente entre os seres que interagem na relação de ensino-aprendizado.

Vale observar que a integração entre educação superior e educação básica do licenciando no cotidiano das escolas de rede pública de educação resultante do PIBID oportunizou ao futuro profissional bolsista de dança não só vivenciar uma experiência metodológica e de prática docente concreta, mas, sobretudo, disponibilizar uma formação acadêmica de qualidade passível de mudanças e transformações. Visto que a produção do consciente dos estudantes bolsistas através de pesquisa acadêmica relacionada com a prática dos processos de ensino-aprendizagem da dança na escola vem trazendo benefícios consideráveis para a formação e construção da profissionalidade docente (CHAVES, 2010, p. 139).

Para a coordenadora do programa, os alunos bolsistas, em processo de formação, vivenciam em seu campo de atuação, a especificidade da prática docente, bem como utilizam o recurso da pesquisa e a sistematização da produção de conhecimento, o que pode ser um diferencial na sua formação acadêmica. Nesse sentido, as supervisoras do PIBID DANÇA dessas unidades escolares se dizem “motivadas” com adesão ao programa PIBID DANÇA UFBA em suas escolas:

As atividades do PIBID proporcionam às supervisoras, professoras de dança e profissionais de educação do ensino médio, pertencentes ao quadro funcional da rede pública da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, uma motivação adicional para suas aulas nas escolas em que atuam (Colégio Estadual da Bahia e Colégio Estadual Thales de Azevedo), principalmente pela oportunidade de convivência com estudantes de graduação, (re)formulando conceitos, propostas e metodologias a partir do contato com novas ideias. Esta troca de saberes eleva a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, assim como a prática dos professores das escolas envolvidas, além de favorecer um maior conhecimento da sua área de atuação aos estudantes do curso de Licenciatura em Dança, futuros professores (CONTREIRAS, CURVELO, 2012, p. 4).

De certa forma, o PIBID visibiliza na *práxis* o desenvolvimento de atividades que oportunizam a autonomia e “competências”, estabelecendo correlações entre a prática e a teoria, desenvolvendo habilidades. Para Chaves, ao estar implicado no processo formativo,

Nesse contexto o desenvolvimento de atividade do PIBID possibilita o contato direto do estudante com o campo profissional de atuação, conferindo uma oportunidade singular de aplicar seus conhecimentos bem

como de contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades nas ações pedagógicas. Dessa forma, acreditamos que o projeto PIBID-Dança é de grande importância para a licenciatura em dança uma vez que este é um programa de iniciação à docência que tenta criar um elo entre a formação acadêmica e a realidade da escola pública, possibilitando ao estudante futuro educador pesquisador estabelecer correlações entre o referencial teórico e as situações do cotidiano, vincular a teoria à prática, a aplicação de conceitos abstratos em situações concretas (CHAVES, 2010, p. 144).

Por esse aspecto, outro ponto que corrobora com a formação é o papel do professor como pesquisador das suas experiências, refletindo sobre sua ação de ensino, produzindo conhecimento, sistematizando e projetando as experiências como pesquisa. Para tanto, “o recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente” (LUDKE, 2001, p. 81).

Na análise do relatório, o PIBID Dança UFBA iniciou seus trabalhos com duas escolas e com duas bolsistas, ambas inseridas em escolas estaduais. No ano seguinte, ampliou o número de bolsas para seis escolas de outros segmentos públicos, como CEAC e Escolas municipais, verificando-se ampliação gradativa de supervisores, bolsistas e coordenadores (RELATORIO PIBID UFBA, 2014).

Após cinco anos de atuação do PIBID DANÇA UFBA, de 2010 a 2015<sup>36</sup>, houve complementação no seu projeto de trabalho, a fim de propor novas reflexões para processo formativo dos integrantes. Além disso, em 2014 ingressa outra coordenadora:

No ano de 2015 tivemos a necessidade de além do grande tema de trabalho “Arte fora dos muros da escola pública: educando o olhar”, criamos um subtema intitulado “Dança, políticas de Corpo e Sociedade” para preencher uma lacuna existente na formação discente quanto a questões que envolvam estudos políticos, filosóficos e sociológicos em sua interface com o campo de conhecimento da Dança (UFBA, 2015, p. 5).

Porém, no segundo semestre de 2015, o PIBID sofreu corte de verbas frente às ameaças de cancelamento do programa afetando outras áreas e reduzindo o número de escolas e bolsistas no âmbito nacional. Diante da descontinuidade do programa PIBID causada pelo Governo Federal, mobilizações foram feitas pleiteando sua manutenção, a exemplo do movimento nacional “#FICA PIBID”<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.antigomoodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=194197>>. Acesso em 20 jul. 2017.

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://juntos.org.br/2015/06/fora-cortes-fica-pibid/>>. Acesso em 20 jul. 2017.

Em 2016, o PIBID Dança UFBA funcionou em três escolas, duas municipais e uma estadual; no final desse ano, outros alunos/bolsistas e mais uma professora/supervisora da rede Municipal de ensino estavam compondo o grupo. Sobre a metodologia e abordagem epistemológica do projeto, consta em seu relatório que:

Buscamos fomentar uma formação didática, teórico-metodológica e aplicável dentro da realidade contextual e trabalhar como metodologia a pesquisa-ação, onde os bolsistas prestaram auxílio aos escolares, junto aos professores supervisores, relacionando as teorias de dança e educação com as práticas e fatos cotidianos através de oficinas, atividades lúdicas e da prática interativa mais próxima do caminho do conhecimento trilhado pela perspectiva da teoria da complexidade (MORIN, 1996) e da teoria de FREIRE (1921-1997) bem como o do filósofo e historiador Michel Foucault, das neurociências à luz dos estudos de António Damásio (2000) e dos estudos críticos-políticos aplicados à dança com André Lepecki (2011) (UFBA, 2015, p. 4).

Do ponto de vista da atuação artístico-pedagógica e interlocução universidade-escola, está previsto o desenvolvimento de habilidades que coadunem ações entre os bolsistas e demais participantes do programa, alunos, coordenadores, supervisores, etc.:

As habilidades desenvolvidas no programa, os bolsistas vêm utilizando na universidade, suas experiências nas escolas como exemplos para a reflexão da prática pedagógica, articulando e/ou questionando as teorias estudadas e a realidade escolar, assumindo uma postura mais comprometida com sua própria formação; demonstra na sua prática acadêmica a importância do PIBID na formação dos universitários e da profissão docente tem sido assunto recorrente em pauta na formação de professores, nas discussões sobre epistemologia de saberes e na profissionalização por área, sobretudo, porque seu trabalho em sala de aula depende de muitos fatores que surgem na rotina diária da sala de e nas infinitas relações e acontecimentos que acontecem ao estar com outro e o ambiente (CHAVES, 2010, p. 144).

Destaca-se “acontecimentos que acontecem”, a partir das experiências que se instauram, pois o encontro entre pares causa estranhamentos, questionamentos, partilhas que geram conhecimento e fortalecem o sentimento de co-formação, advindo na relação com o outro.

Para sintetizar a análise documental realizada para esta investigação, foram vistos distintos modos de configuração nos dois subprojetos, UFBA e UFRN, desde a narrativa dos atores sociais implicados. Estes desenvolvem modos de sentir, interagir e buscar “soluções”. Assim sendo, são caminhos que apresentam características fundantes (MACEDO, 2012; 2016), na elaboração das suas

atividades, criação dos seus métodos de ensino, visto como estratégias que fomentem seus saberes e que consolidem sua formação, além de compartilhar pesquisas, processos interativos e dinâmicos de ensinar e aprender.

Retoma-se a importância da formação de professores no cotidiano da escola, assunto recorrente em pautas das mais diversas instâncias, por envolver fatores de imprevisibilidade no cotidiano e infinitas relações com o outro, uma vez que “a prática cotidiana do professor constitui sem dúvida a possibilidade concreta de construção do conhecimento e da síntese entre o conhecimento tácito e o conhecimento científico” (NORONHA, 2010, p. 15).

Propostas pedagógicas precisam ser (re) construídas e refletidas no dia a dia pelo grupo ou individualmente. Para Nóvoa (2009), a *práxis* sugere a criação da (auto)formação em rede entre os professores, de modo que possa contribuir para o dom desenvolvimento da ação pedagógica:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 2009, p. 14).

A rede (professores, pesquisadores, estudantes, família) pode criar nexos entre o papel de “formador e de formando”, compartilhando as especificidades, dificuldades e soluções de cada ambiente de trabalho, localizando o contexto em que atuam, socializando suas práticas e experiências, tornando comum ou partilhando saberes com outros em processo de formação.

Constatou-se na análise documental e produção de textos levantados nos dois programas PIBID – UFBA e UFRN – práticas artístico-pedagógicas dentro e fora do contexto escolar, as quais desvelam outras dinâmicas de ensino, além de apontar emergente atividades em outros espaços de ensino na contemporaneidade. Também constatou-se a necessidade da retroalimentação dessas instituições e, no caso do âmbito escolar, a emergência da valorização da carreira do professor da Educação Básica para aflorar o interesse pelos cursos de licenciatura, fadado à evasão. Neste sentindo, dialoga-se com Nóvoa, pois este afirma que:

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola. (NÓVOA, 2009, p. 8).

Diante do atual cenário educacional de retrocessos políticos e ameaças de extinção do programa PIBID, por parte do Governo Federal considera-se importante a natureza dessa pesquisa qualitativa para o campo da educação bem como do curso de licenciatura em dança, tendo em vista os dados trazidos do campo de atuação.

Para tanto, o procedimento da observação participante adotado, considera as especificidades dos contextos e a escuta atenta, uma vez que não se pretende comparar o trabalho das IES selecionadas. Para Macedo (2009), a pesquisa qualitativa considera as realidades das experiências humanas, sem descartá-las ou substituir os dados, com mais ênfase no indagar, compreender as contradições, levantar os documentos e opinar a partir dos conflitos que possam surgir em virtude da reflexão crítica.

Destarte, no capítulo seguinte, serão apresentados distintos deslocamentos conceituais sobre a cooperação, a fim de tecer reflexões capazes de orientar a análise deste objeto de estudo com foco no PIBID DANÇA.

### 3. PISTAS DE POLÍTICAS DE COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO

(...) A capacidade de cooperar de maneiras complexas está enraizada, isto sim, nas etapas mais iniciais do desenvolvimento humano, essas capacidades não desaparecem na vida adulta. E esses recursos de desenvolvimento correm o risco de ser desperdiçados pela sociedade moderna (SENNETT, 2012, p. 20).

Este capítulo, apresentará a definição do sociólogo Richard Sennett (2012) sobre a cooperação e para tencionar essa discussão, serão convidados outros teóricos que abordam essa temática. Por conseguinte, para fundamentar esse estudo, apresentamos algumas abordagens da aprendizagem cooperativa e a perspectiva da aprendizagem socioconstrutivista.

Richard Sennett (2012), na obra “Juntos: os rituais, prazeres e política de cooperação”, ressalta que, como habilidade, a cooperação deve ser desenvolvida e aprofundada nas relações sociais, considerando a possibilidade de diálogo e interação, sempre que possível, delineando alguns rituais e políticas instauradas na relação social, apontando diferentes situações, desde os tempos medievais até o presente momento.

A obra, ao transitar por esses diversos períodos históricos, retrata como nossa sociedade tornou-se competitiva, individualista, permitindo surgir na contemporaneidade “um novo caráter a-cooperativo” (SENNETT, 2012, p. 44), com dificuldades de estabelecer relações sociais complexas e até mesmo em mostrar-se receptivo diante da alteridade e diversidade. O que segundo o autor, fragiliza a cooperação.

Para tanto, entre as partes é necessário que haja compreensão, reciprocidade, engajamento crítico, ritos, encontros e atitudes, além de outras trocas mais complexas envolvendo acordos, conflitos e/ou consenso. Sennett (2012) define a cooperação “como uma troca em que as partes se beneficiam”. Seus estudos apontam que a todo instante estamos cooperando:

A cada instante no espaço/tempo está havendo uma interação entre as pessoas, esta ação fica mais visível nas interações entre pessoas conhecidas, se observarmos o próprio ato de aproximar se de uma pessoa, nos dias de hoje, desvela um sensações que vai do desconforto, comodidade, acordos, encantamento, segundo o autor, isso acontece porque “a arte de interagir com pessoas das quais discordamos, das quais

talvez não gostemos ou que não entendemos; estimula as técnicas nesse sentido que têm a ver com práticas de performance (SENNETT, 2012, p. 13).

O mesmo autor ressalta que os animais socializam como forma de alcançar a sobrevivência. Desse modo, considerando que entre os animais há uma espécie de socialização não podemos descartar que entre nós, seres humanos, não haja a cooperação:

Esse comportamento é imediatamente identificado nos chimpanzés cuidando uns dos outros, em crianças construindo castelos de areia ou em homens e mulheres juntando sacos de areia para impedir uma inundação. Imediatamente identificável porque o apoio recíproco está nos genes de todo os animais sociais; eles cooperam entre si para conseguir algo que não podem alcançar sozinhos (SENNETT, 2012, p. 15).

A perspectiva, do psicólogo, Michael Tomasello (2010) sobre como cooperam bebês e os chimpanzés corrobora com essa afirmativa de Sennett, no sentido de que, todas as espécies cooperam e esse autor identifica a cooperação como uma habilidade cognitiva. A diferença está no modo como cada um opera, tendo em vista que a socialização humana envolve uma série de costumes aprendidos e adaptados no seu “nicho cultural”. Para Tomasello (2012, p. 124),

Cada ser humano debe aprender como hacer las cosas los otros individuos de su misma cultura y, sobre todo, que esperam los demás qué el haga. Um chimpancé puede desarrollar las habilidades cognitivas y sociales que caracterizan a su especie en una gran diversidad de contextos sociales.<sup>38</sup>

Aspectos de cada cultura tornam-se modos organizados pelo conjunto de indivíduos que participam desta, gerando, com isso, a produção de conhecimento implicado nesse lugar. É por esse olhar que Tomasello (2010) analisa o modo de operar dos bebês e chimpanzés, destacando que a “[...] dimensão cultural implicada na ontogênese humana é ausente na ontogênese animal”, de forma que, na espécie humana a permanência nessa cultura desvela um conjunto de ações, comportamentos e habilidades.

Segundo este estudo, somente os seres humanos esperam a aprovação/desaprovação do outro ao realizar uma tarefa. Além disso, criam ferramentas e ensinam o outro como utiliza-las, sistematizam regras conforme as

---

<sup>38</sup> Cada ser humano deve aprender como fazer as coisas dos outros indivíduos de sua mesma cultura e, sobretudo, que esperam os demais que ele faça. Um chimpanzé pode desenvolver as habilidades cognitivas e sociais que caracterizam a sua espécie em uma grande diversidade de contextos sociais. (TOMASELLO, 2010, p. 124, tradução nossa).

normas estabelecidas em suas práticas culturais e sociais, sendo assim: “(...) las normas cooperativas, entonces, provienen del reconocimiento mutuo de nuestra interdependencia y de las reacciones naturales que tenemos antes nuestras frustraciones y las del otros<sup>39</sup>” (TOMASELLO, 2010, p. 110). Os estudos dos autores Sennett (2012) e Tomasello (2010), ainda que por distintas perspectivas, afirmam que a cooperação está em “nossos genes” e, sendo uma habilidade cognitiva e cultural, no caso da espécie humana, tende a ser despertada ou não ao longo do nosso desenvolvimento, seja por meio de relações profissionais, na convivência familiar, a partir de nossas interações com o mundo, nas atitudes de reciprocidade ou quando já instaurada na cultura de grupos.

Entretanto, é importante frisar que as trocas cooperativas podem ser benéficas, em alguns momentos e, em outros, podem gerar resultados destrutivos, devido às ambiguidades, interesses individuais ou até mesmo “quando essas relações são pensadas só pelo fator ético, hierárquico podendo limitar a cooperação” (SENNETT, p.10). No segundo caso, podem apenas servir para benefício próprio de alguns, gerando um processo não cooperativo. Podemos citar, dentre outras formas de ausência de cooperação, a falta de receptividade aos outros, a carência da escuta ativa em uma conversa, a coerção e a heteronomia.

A base para fortalecer a cooperação está em aprender, por exemplo, a ouvir bem, avaliar em vez de duelar verbalmente. Ainda segundo Sennett, há um espectro de trocas cooperativas que podem ser vistas de diferentes maneiras, desde uma competição na quadra de futebol de uma escola, em rituais sagrados ou entre empresários e empregados, podendo ser vistas formal ou informalmente.

Coaduna-se, com o pensamento de que “esses recursos de desenvolvimento correm o risco de ser desperdiçados pela sociedade moderna” (SENNETT, 2012, p. 20). No âmbito escolar, a cooperação é fragilizada na ausência de diálogo, no fato de existirem poucos espaços de interação para as crianças, na presença da coerção em prol do autoritarismo, bem como de práticas pedagógicas que não apresentam trocas dialógicas, dentre outras que dificultam o desenvolvimento educacional.

---

<sup>39</sup> As normas cooperativas, então, surgem do reconhecimento mútuo de nossa interdependência e das reações naturais que temos diante de nossas frustrações e dos outros (Tradução nossa).

Fortalecer a cooperação implica propiciar o encontro com o outro, não sendo esta uma tarefa fácil, todavia fundamental para o exercício em nossas ações cotidianas.

Retomando o campo de investigação desta pesquisa, escolas municipais vinculadas às instituições UFBA e UFRN, que fazem parte do PIBID DANÇA, enfatizamos que este programa promove o encontro de estudantes, professores e pesquisadores para desenvolverem seus projetos de acordo com seu campo de atuação e elaborados, a partir do projeto do coordenador.

Tendo em vista, que o PIBID é uma estratégia governamental que busca a integração entre sujeitos envolvidos no projeto em prol da educação básica, isso nos leva a pensar acerca da possibilidade de interação que podem ocorrer, através dessa relação social e o que pode suscitar de discussão e reflexão. Ademais, parafraseando Sennett, quando este menciona que “nossa capacidade de cooperar é muito maior e mais complexa do que querem crer as instituições...” (SENNETT, 2012, p. 43), pressupõe -se, que dessa relação surjam novas perspectiva de ensino - aprendizado.

Nesse sentido, a diversidade dos sujeitos implicados neste processo desvela subjetividades que podem influenciar outra forma de organização: em conjunto, entre pares, fundantes. Foucault chamou de governamentalidade a autonomia dos sujeitos na interação entre si, o que é mais bem explicado por Porto. (2017, p. 130):

Quando Foucault aborda a governamentalidade, ele está, ao mesmo tempo, apresentando a existência de uma forma de governo que perpassa todas as ações do indivíduo. Nesse sentido, existe uma técnica de governamentalidade que se constitui a partir do movimento deste, e daí a extensão para as demais relações com os outros, de modo que se estende do governo de si ao governo com os outros, sendo possível pensar a governamentalidade na família quando do governo dos filhos; na cidade quando do governo das representações políticas; na educação e outras formas de governo quando das finalidades das instituições sociais (PORTO, 2017, p. 130).

Buscando pistas de políticas de cooperação (autonomia, reciprocidade, interação, dentre outros), no tocante às trocas de experiências, realizadas no contexto escolar pelos participantes do Programa PIBID Dança, em processo de formação, o objetivo desta investigação é perceber a existência da cooperação em algumas medidas, por meio das práticas pedagógicas e suas narrativas. Investigou-se, também, se estas apresentam possibilidades de mudanças no âmbito escolar

que ressoem e possam ser compartilhadas dentro dos muros escolares, bem como na sociedade.

Dando continuidade à fundamentação desta pesquisa, na próxima subseção serão apresentadas as seguintes correntes pedagógicas: Perspectivas teóricas da Aprendizagem Cooperativa e aprendizagem socioconstrutivista.

### 3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

Como assinalam Johnson&Johnson, a cooperação é provavelmente a característica mais genuinamente humana, a que realmente nos separa de outras espécies animais. De facto, foi principalmente a cooperação o que permitiu sobreviver a espécie humana entre outras espécies mais fortes, maiores e mais velozes, etc. Foi a cooperação que tornou possível a evolução da espécie humana, fazendo possível também a domesticação de animais, o desenvolvimento da agricultura, o surgimento e desenvolvimento da indústria, a cultura, etc (OVEJERO,1990, p. 29).

Como já foi compreendido, a cooperação não é uma habilidade somente da espécie humana, ou seja, os animais também cooperam entre si, ao seu modo. Overejo (1990) aponta a importância desta habilidade para o desenvolvimento histórico das sociedades e das relações humanas. Por esse viés, a cooperação passou a ser abordada nos estudos da Aprendizagem Cooperativa.

A aprendizagem cooperativa parte da distinção entre a Educação Mútua e a Aprendizagem Tradicional de Grupo. A “educação mútua” surgiu no século I, com Quintiliano, Comenius e Lancaster, conforme ressaltam Dias et al (2010, p. 01):

No século I, Quintiliano argumentava que os estudantes se beneficiariam ensinando-se mutuamente. Igualmente no Renascimento, Johann Amos Comenius (1592-1670) acreditava firmemente que os estudantes se desenvolviam tanto em ensinar os outros estudantes como, também, sendo ensinados por eles. O método Lancasteriano que surgiu no final do século 18, com Joseph Lancaster e Andrew Bell, utilizava grupos de estudo, orientados por monitores, também conhecido como o método Mútuo ou da Educação Mútua, foi muito disseminado.

Na prática, esse método objetivava fazer os alunos com melhor desempenho ao aprender ou boa oratória instruísem os demais, tornando-se, desta forma, líderes da turma. O método da Educação Mútua difundiu-se na Inglaterra e, até o século XVII, era pregado por Lancaster o seguinte lema: “O professor para mil discípulos” (DIAS et al, 2010, p. 01). Nesse período, a proposta da “educação

mútua” manteve-se, somente cabendo ao professor ou ao monitor (determinado por esse professor) escolher quem seria o líder, o primeiro a absorver os conteúdos.

No século XVIII, começa a ser introduzido o método do Trabalho em Grupos Cooperativos, diferenciado da “Educação Mútua”, pois a prática fazia os alunos interagirem entre si, dando-lhes oportunidade de decidir em grupo quem seria o líder e fornecendo abertura e possibilidades de interação e ações realizadas no trabalho em grupo. Ainda assim, o fator liderança é preponderante nessas práticas.

E no final do século XIX, o coronel Francis Parker difunde a Aprendizagem Cooperativa na Inglaterra. As pesquisas apontam que “a finalidade primordial de Parker, com o fomento da aprendizagem cooperativa nas escolas, era facilitar o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente cooperativa e democrática” (DIAS et al., 2010, p. 02).

No século XX, surgem novas perspectivas para o trabalho em prol do desenvolvimento dos grupos cooperativos. Alguns métodos de aprendizagem cooperativa foram sistematizados e difundidos na Europa, auxiliando o desenvolvimento de competências e habilidades:

Na Europa existem duas grandes linhas de investigação da aprendizagem cooperativa, a primeira refere-se à aprendizagem para cooperar como uma meta educativa. A ênfase nessa vertente é o treino de competências sociais tais como a cognição social. A segunda linha refere-se à aprendizagem por meio da cooperação, tendo-se investigado, sobretudo, a relação entre cooperação e inteligência, especialmente por parte da chamada Escola de Genebra. Outros países também iniciaram suas pesquisas e implantação da AC, como Israel, Canadá e Austrália (DIAS et al, 2010, p. 02-03).

Ainda com a proposta de grupos e ações cooperativas, a aprendizagem cooperativa passa a enfatizar questões relacionadas à cognição, inteligência e competências sociais. É nesse momento que há migração dessa influência que surgiu na Europa e se desloca para América do Norte:

Após Parker, John Dewey<sup>40</sup> utilizou a metodologia da AC para seu projeto de instrução. Porém, no final da década de 1930, a competição interpessoal começou a se destacar nas escolas públicas dos Estados Unidos e, conseqüentemente, por todo mundo ocidental, a grande ênfase nesse

---

<sup>40</sup> Devido à crise econômica que se alastrou após a grande depressão, principalmente em virtude de fatores econômicos gerados pela Revolução Industrial, houve mudanças metodológicas na AC, a despeito de esta ter sido implementada como modelo da educação fabril em seu processo de ensino, influência vista atualmente em algumas escolas, como o uso da sirene para controlar o horário ou a organização de fila. Um dos seguidores de Parker foi John Dewey (1965), filósofo, psicólogo e reformador educacional norte-americano, como um dos difusores do uso de grupos de Aprendizagem Cooperativa como parte de seu método.

momento foi sobre a aprendizagem competitiva e individualista. Isso se deu em todo contexto histórico mundial, que fez com que ideologias fossem criadas e defendidas, a “lei da competição” emanava depois da Grande Depressão (1929), período em que a economia precisava se reerguer (DIAS et al., 2010, p. 02).

Como ressalta Sennett (2012, p. 93), com advento da Revolução Industrial: “a divisão no trabalho ajuda a multiplicar nossos poderes insuficientes, mas essa divisão funciona melhor quando é flexível”, e esse autor sugere que haja equilíbrio entre a cooperação e a competição basta pensar que “cooperação natural parte o entendimento que não sobrevivemos sozinhos” (SENNETT, 2012). No período supracitado, a cooperação esteve associada à competição e ao individualismo em prol do capital e dos bens de consumo, tendo em vista que o cenário instaurado entre década de 30 a 70, era da produção em massa.

Na década de 70, a aprendizagem cooperativa ressurgiu no contexto tradicionalista de ensino, apontando outros caminhos. A aprendizagem Cooperativa, implementada como método, alcançou avanços e seguidores, esteve implicada no ensino/aprendizado de contextos escolares e apontou importantes benefícios (formação de lideranças, estudos interindividuais...) para a relação social dos alunos. Alguns métodos de aprendizagem cooperativa foram: Aronson, método Jigsaw (1978); os irmãos Johnson & Johnson, dirigidos ao ensino de ciências, alcançando outras partes da América na década de 90.

No método da AC, percebeu-se a colaboração em algumas práticas instauradas e que convergiam na problematização das relações, interdependência positiva, responsabilidade individual realizada em conjunto, tendo como aspecto positivo, a heterogeneidade dos grupos, dito que “as habilidades sociais que os estudantes necessitam para trabalhar em colaboração, ações compartilhadas” (OVEJERO, 1990, p. 8). Nesse sentido, o aprendizado era considerado processo contínuo de desenvolvimento entre pares pelas, trocas de conhecimento e no exercício da comunicação verbal.

Percebeu-se a migração dessa abordagem como método de ensino primeiramente na Europa e que se expandiu para América do Norte e outras regiões. Pode-se considerar a influência de John Dewey no Brasil em Anísio Teixeira, Escola

Parque<sup>41</sup> e outros seguidores, o que está expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a exemplo da Escola Nova<sup>42</sup>.

Este Manifesto reconheceu a necessidade de mudança no campo educacional, salientando a importância do conhecimento científico e do desenvolvimento social do Brasil. Foi nesse período, que houve a fundamentação, sistematização e expansão da Aprendizagem Cooperativa (perspectiva comportamental). Esta foi atravessada em seu deslocamento conceitual por questões humanísticas, tais como: interação, autonomia, senso crítico, dialogia, dissenso, partilha, reciprocidade e outras que reiteram a investigação desse estudo em busca de pistas de políticas de cooperação. Para tanto, ressalta-se daqui por diante outras perspectivas, a partir dos, seguintes epistemólogos: Piaget (Socioconstrutivista) e Vygotsky (Interação Social).

### 3.2. A COOPERAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E SOCIOINTERACIONISTA.

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal (PIAGET, 1944, p. 2).

Nos espaços educacionais, ainda são pouco exploradas dinâmicas de ensino-aprendizagem que partem de ação/reflexão em grupo. Para Kastrup (2001, p. 17) “é pela experiência da problematização, que somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado”, tal qual, apenas escutar o que o outro tem a nos dizer, ao chamar a atenção de si, do nosso corpo, conseqüentemente, a atenção retorna para o outro, para o ambiente.

É nesse sentido, que as escolas e professores precisam retomar a construção de práticas pedagógicas que promovam outras relações sociais entre alunos - mais participativas - dada a relevância de estar em grupo, bem como possíveis dinâmicas que provoquem interações, a reflexão do aluno e a percepção deste sobre seu

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

contexto, enfatizando-se que “enquanto as crianças interagem umas com as outras e com os adultos, surgem as oportunidades para construção do conhecimento social” (WADSWORTH, 1992, p. 15).

Nessa via de mão dupla, os estudos piagetianos chamam atenção para a cooperação vista como o conjunto das interações entre indivíduos que desejam alcançar o mesmo objetivo. Na definição de Piaget,

A cooperação é o conjunto das interações entre indivíduos iguais (por oposição às interações entre superiores e inferiores) e diferenciados (em contraposição ao conformismo compulsório). [...] A cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política. (PIAGET, 1944, p. 1).

Ao mencionar em seu texto a educação pela liberdade, Piaget ressalta que a cooperação – além de ser uma interação entre indivíduos iguais que partilham suas diferenças de fazer pensar, agir, enfatiza ainda, a importância da construção da autonomia nas crianças, já que estas, ao brincar ou jogar entre pares – constrói conhecimentos para aquela situação, a seguir:

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar, o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto das ações (PIAGET, 2008, p. 37).

Vale ressaltar que:

Como conceito, a cooperação não foi um dos mais investigados na teoria piagetiana. Aparece com mais clareza nos estudos Sobre a Pedagogia (Piaget, 1998), em O juízo moral na criança (Piaget, 1932/1994), em Estudos Sociológicos (Piaget, 1965/1973) e na obra Inteligência e Afetividade (Piaget, 1954/2005). Mesmo que não seja teorizada da mesma forma que outros conceitos fundamentais (como o de egocentrismo, por exemplo), a cooperação é explicada na teoria, ainda que implicitamente (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 528).

Piaget, em sua teoria sobre o desenvolvimento da criança, descreve-a em quatro estágios, que ele próprio chama de fases de transição do desenvolvimento do ser humano (PIAGET, 1975). Essas quatro fases são: Sensório-motor (0 – 2 anos); Pré-operatório (2 – 7,8 anos); Operatório-concreto (8 – 11 anos); Operatório-formal (8 – 14 anos). Para Piaget, essas fases aproximadas de idades referem-se a um “desenvolvimento contínuo, que conduz das ações sensório-motrizas iniciais às

operações mais abstratas” (PIAGET, 2008, p. 39). Quanto ao raciocínio lógico da criança, conforme o autor, essa habilidade não é inata e precisa ser desenvolvida.

Segundo Piaget, há três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social. Por razões diferentes, cada um deles requer as ações da criança sobre o meio (WADSWORTH, 1992, p. 13). Essas ações se dão por diferentes interações com objetos, com outras crianças por faixas de idade, no seu modo de trazer soluções diante da dialogia com o adulto. Além disso, o autor aponta a necessidade de descentralizar o modo de operar individualizado da criança para dar vazão ao sentimento de respeito mútuo, ao contrário da relação hierárquica vivenciada.

O conhecimento social “é o conhecimento sobre o qual os grupos sociais, os culturais chegam a um acordo por ‘convecção’. Regras, leis, moral, valores, tipos de conhecimentos se organizam na cultura e podem ser de diferente de um grupo por outro” (WADSWORTH, 1992, p. 15). Em seu estudo sobre inteligência e afetividade nas crianças, percebe-se a cooperação como ponto chave para trazer mudanças de comportamento quando aponta que “sai de um estado predominantemente egocêntrico e gradativamente vai se descentrando cognitivamente” (CAMARGO; BECKER, 2012, p. 528), trabalhando aspectos da individualidade em prol da coletividade, da percepção de si e do outro. O desenvolvimento cognitivo e social pode ser visto entre crianças por meio de interações participativas, no conflito, nas soluções encontradas que partem da sua criatividade.

Para La Taille (1992, p. 59), “somente com a cooperação, o desenvolvimento moral e intelectual pode ocorrer, pois exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio”. Sobre o resultado de um trabalho cooperativo, vejamos a afirmação de Piaget (2008, p. 119):

[...] o produto essencial da cooperação não é outro senão a lógica das relações, esse instrumento de ligação que permite à criança libertar-se simultaneamente das ilusões de perspectiva mantidas pelo egocentrismo e das noções verbais devidas à autoridade adulta mal compreendida.

Segundo Piaget (2008), a cooperação conduz a um conjunto de valores especiais, como a justiça baseada na igualdade e solidariedade “orgânica”. Estas

sensações são percebidas em nossa relação com o outro, mas, necessita ser aprofundado no contexto educacional:

Do ponto de vista intelectual, é ela [a cooperação] que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios de conduta, e não só a uma submissão exterior. (PIAGET, 2008, p. 184).

A afirmativa de Piaget, vai ao encontro do estudo de Sennett; do ponto de vista da cooperação mais complexa, quando, esta, se torna mais exigente visando ao desenvolvimento social, contribuindo para a reflexão dialógica e o despertar do senso crítico, relacionados à moral e que contribuem para a construção da autonomia na relação social.

Outros espaços podem ajudar a instaurar a cooperação, ao seu modo, como o ambiente familiar, a escola e a igreja, nos quais se dá o aprendizado e, com isso, possíveis processos de transformação. Na contemporaneidade, a cooperação tem sido fragilizada, pois o individualismo se apresenta como a ferramenta mais eficaz para o próprio benefício; no entanto, é possível apostar em dinâmicas interindividuais nesses espaços de convivência. Ao falar de espaços de aprendizados, traça-se uma crítica pertinente ao contexto escolar, não se referindo a todos, mas a uma boa parte das escolas públicas brasileiras:

A escola não ensina sempre sistemas de conhecimentos, mas, frequentemente, sobrecarrega os alunos com fatos isolados e desprovidos de sentidos; os conteúdos escolares nem comportam instrumentos nem técnicas intelectuais e muitas vezes, não há, na escola, interações sociais capazes de construir saberes (IVIC, 2010, p. 31-32).

Para Vygotsky, os professores ou quem exerça papel compatível são os mediadores do desenvolvimento da criança. No conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), percebe-se “a distância entre aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho (seu nível real) e o que ele conseguirá fazer a partir da interação com o outro mais experiente (seu nível potencial)” (OLIVEIRA, 2010, p. 60). O que foi aprendido nessa mediação implica aprendizado contínuo e dinâmico.

Nesse sentido, a concepção interacionista de Vygotsky considera que o conhecimento é um produto da interação social e da cultura, entendendo o sujeito como um ser social e o conhecimento como produto social:

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada

isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura (IVIC, 2010, p. 16).

Muito embora, Ivic (2010) mencione que o adulto é “portador de todas as mensagens da cultura”, essa visão contrasta com a abordagem interacionista. Por outro lado, essa afirmativa mostra a importância de se valorizar a cultura da infância, a fim de desmitificar um entendimento equivocado da afirmação supracitada. Afinal, o adulto não é a única via de aprendizagem da criança. O adulto tem papel fundamental, mas o aprendizado ocorre por vários tipos de mediações realizadas a partir do próprio desenvolvimento lógico da criança e sua relação com o entorno.

Para Vygotsky, é por meio da sociabilidade que o aprendizado humano pressupõe uma nova natureza social específica que implica ação partilhada, ou seja, é no contato com os outros que construímos as relações com o objeto do conhecimento. Essa perspectiva vai ao encontro da proposta de Paulo Freire quando este coloca que, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Os estudiosos Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896- 1934) trouxeram contribuições importantes para pensar o desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões, dada a amplitude de conhecimento que alcançaram suas obras e, remetendo ao contexto atual da educação brasileira, percebe-se a importância desse ponto de vista nos espaços de ensino. Assim, retoma-se, o ponto chave dessa discussão: a cooperação, nesse sentido, necessita do encontro com o outro, não sendo uma tarefa fácil, porém necessária ao pleno exercício do desenvolvimento social, educacional, cultural e cognitivo.

Na contemporaneidade, a falta de interação entre crianças e a competitividade tornam-se desafios, sobretudo no ambiente escolar, *lócus* de grupos heterogêneos. Portanto, como artistas/docentes poderíamos pensar em práticas artístico-pedagógicas que exercitem questões como solidariedade, respeito mútuo, reciprocidade, ressoando na formação de todos.

Para ilustrar a importância do sentimento de cooperação e, na contramão, a competitividade, convidamos o leitor a aproximar-se das questões levantadas até

aqui mediante apreciação do curta-metragem *Balance*<sup>43</sup>, descrito a seguir: um grupo de pessoas, de gênero não identificado, tenta manter-se em uma plataforma estável, aparentemente de maneira cooperativa. Em determinado momento, um objeto é inserido na cena, provocando a curiosidade de todos e um clima de tensão. Nessa atmosfera, ao som emitido pelo objeto, as pessoas passam a brigar por ele, sendo eliminadas pouco a pouco, desestabilizando o espaço. Nessa disputa, após o *blackout*, retorna-se à cena, com a plataforma equilibrada. Porém, não mais entre eles, havendo apenas uma pessoa e o objeto conquistado.

Por que cooperamos? Em que medida podemos cooperar? Na pesquisa, embasada principalmente em Sennett, a exemplo, do curta supracitado, foi visto alguns fatores que fragilizam a cooperação, a sociabilidade, poucos recursos foram vistos, dentre eles: a falta de reciprocidade, diálogo, intenção em ajudar o próximo, disputa e o individualismo.

Ao explorar a cooperação nessa pesquisa, embasada na perspectiva de Sennett, este afirma que “Ela requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto, mas o processo é espinhoso, cheio de dificuldades e ambiguidades e não raro leva a consequências destrutivas.” (SENNETT, 2012, p.10). E completa, “embora possamos cooperar por que nossos recursos não são suficientes, em muitas relações sociais, não sabemos com exatidão o que precisamos dos outros – ou o que eles poderiam querer de nós” (idem, loc it). Por isso, isso a necessidade de estarmos juntos. Cooperando para construirmos conhecimento e fortalecer relações sociais.

Ao finalizar a obra, “JUNTOS: os rituais, os prazeres e a política da cooperação”, Sennett traz um questionamento quando nos pergunta: “Ao brincar com meu gato como posso saber se ela está brincando comigo? Assim, ao citar o “gato enigmático de Montaigne”, o autor nos diz, que devemos “seguir brincando com gato”, desvelando aspectos de reciprocidade que fortalecem a cooperação:

Entretanto, assim como Montaigne continuava brincando com seu gato enigmático, assim também a falta de entendimento recíproco não nos deve impedir de nos relacionar com os outros; queremos que algo seja feito em

---

<sup>43</sup> Dirigido por Wolfgang e Christoph Lauenstein, da Academy Award for Best Animated Short, na Alemanha, ganhador do prêmio Oscar Winning Cartoon, em 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7wJj58aLvdQ>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

conjunto. E esta é a conclusão simples que espero que o leitor possa extrair de um estudo complexo. (SENNETT, 2012, p. 329).

Sendo a cooperação, “arte de interagir”, estamos cooperando a todo tempo, interagindo, ainda que de modo inconsciente. A importância de reiterá-la é de que esta precisa ser aprofundada, pois, no âmbito escolar são infinitas as possibilidades de relações sociais que acontecem e diálogos que podem ser constructos de desenvolvimento social e em prol da escola pública.

Se pensarmos a cooperação no campo das Artes, é notório que está ocorrendo em processos de criação em grupo, além de ser utilizada em ações colaborativas. Tais ações colaborativas regem a prática de muitos grupos e coletivos na atualidade. Segundo Abreu (2003, p. 4), o processo “colaborativo é dialógico” e instaura “relação criativa baseada em múltiplas interferências”. Nesse sentido, “é preciso haver flexibilidade suficiente para abarcar as múltiplas perspectivas e diferenças dentro do coletivo. Caso contrário, não há coletivo, mas sim, um conjunto de individualidades” (TENENBLAT, 2015, p. 2). Na dança, práticas colaborativas, vêm sendo abordadas na criação em dança, por esse viés, a cooperação é vista como colaboração, como explicam Lupinacci e Corrêa (2015, p. 133):

a colaboração se desenvolveu para quebrar paradigmas e construir um novo modo de percebê-la e de senti-la. O ambiente que se instaura nos laboratórios de criação potencializa as individualidades de cada integrante para a construção da composição coreográfica colaborativa. Neste sentido, quando as individualidades são valorizadas para um objetivo comum o ambiente cooperativo se instaura e, assim, cada integrante do grupo contribui e constrói a obra a partir de cada potencialidade e dificuldade que apresenta.

Tendo em vista “objetivo comum”, os mesmos autores descrevem a colaboratividade como metodologia nos espaços de criação e geradora de ações que efetivam ambiente cooperativo:

O ambiente cooperativo que se institui nos laboratórios criativos necessita do diálogo, da confiança e da flexibilidade das propostas. O diálogo pré-dispõe a elaboração de saberes e a flexibilidade, pois são propostas ideias e caminhos que devem ser escolhidos por todos os participantes. Além disso, o ambiente cooperativo exige o trabalho de muitas pessoas ao longo de uma criação, para um objetivo em comum. São tantas pessoas que podem colaborar que, sendo assim, o processo pode tornar-se uma união de potencialidades para a composição coreográfica (LUPINACCI; CORREA, 2015, p. 135).

Nesse sentido, espera-se que esse tipo de prática coletiva, criação, investigação, também, esteja presente em processos artístico-educativos, seja no

campo formal ou não formal, pois fazem parte do processo de aprendizado da dança e isso gera possibilidades de políticas de cooperação na sala de aula instaurando ambientes cooperativos.

#### 4 - UBUNTU: ANÁLISE DAS COMUNIDADE ESCOLARES

UBUNTU:  
“Sou quem sou porque todos nós somos”  
(Palavra de origem Bantu, tradição oral).

Conta lenda, que certa vez um antropólogo foi visitar uma aldeia no oeste da África e estimulou uma brincadeira para um grupo de crianças que estavam sentadas embaixo de um baobá. Deixando um saco de doces a determinada distância delas, ele disse: “O primeiro a chegar ganhará todos os doces!”. Para surpresa do homem, todas as crianças deram as mãos e correram juntas. Quando ele perguntou por que fizeram isso, uma delas respondeu: “UBUNTU, não ficaríamos felizes se apenas uma de nós pudesse comer todos os doces”.

Ao longo dessa resumida estória de origem africana, transmitida através da oralidade percebe-se a cooperação na relação social dessas crianças, devido ao sentimento de reciprocidade que prevaleceu, em detrimento do individualismo.

Neste estudo, investiga-se a existência de políticas de cooperação na relação de ensino-aprendizado entre os alunos/bolsistas, professores supervisores e coordenadores, que atuam no PIBID Dança, da UFBA e na UFRN. Considerando as especificidades dos contextos, na coleta de dados foi utilizado o mesmo modelo de entrevistas semiestruturadas para todos os entrevistados (estas foram gravadas), sem ter o intento de comparar realidades distintas. Destarte, a pesquisa qualitativa possibilita

Considerar as realidades da experiência humana, sem descartá-las e substituir os dados, com mais ênfase de indagar, compreender as contradições, levantar os documentos e opinar a partir dos conflitos que possam surgir como função de reflexão crítica (MACEDO, 2009, p. 17)

Conforme mencionado anteriormente, a coleta de dados foi realizada em duas etapas. A primeira no PIBID DANÇA UFBA, de agosto a dezembro. E a segunda, no PIBID DANÇA UFRN, de março a junho, com duração de três meses, em cada cidade. Como dispositivo para a coleta de dados, foi criado um roteiro de observação com categorias chaves, baseadas na abordagem de cooperação de Richard Sennet,

acerca da cooperação, a saber: Prática docente (Perceber possibilidades de experiências cooperativas); Habilidades cooperativas (Receptividade ao outro ou para agir em conjunto); Trocas dialógicas (Com benefício para as partes); Conflito (Verificação de aspectos desfavoráveis à cooperação), as quais contribuiriam para o desvelamento das particularidades do *lócus*. Sendo assim, o mote desse estudo é perceber a cooperação na relação social dos participantes do PIBID DANÇA.

A complexidade do contexto escolar e a diversidade dos participantes, nessa pesquisa, implicam em identificar as escolas como Comunidades para demarcar a posição e as peculiaridades de cada campo e ressaltar a atuação dos Atores sociais e sua construção de conhecimento desde a experiência.

Por sua vez, as especificidades das atividades pedagógicas apresentadas, não apontam para um estudo comparativo, pois cada instituição tem seu modo de organizar os subprojetos do PIBID, desvelando, em suas narrativas, seus contrastes e indexicalidade. Segundo Macedo (2012, p. 29), “a cultura, sua dinâmica hermenêutica, relacional e política aparecem fundantes da possibilidade de interpretações que instituem a realidade”, de cada contexto.

Nesta análise, primeiramente, apresentamos as especificidades das práticas artístico-pedagógicas desses atores sociais, suas narrativas, pois embora as entrevistas tenham seguido o mesmo roteiro e tenham sido feitas individualmente, percebeu-se, no processo de análise, um tecido complexo de informações que ora divergem, reiteram e se complementam. Rememorando Morin, diz Ardoino (2003, p. 74):

Reconhecer a complexidade como fundamental, numa determinada área de conhecimento, é então ao mesmo tempo, postular o caráter “uno”, holístico, da realidade estudada e a impossibilidade de sua redução - por corte ou decomposição em elementos mais simples. Entretanto, essa possibilidade de separar ou decompor os “constituintes”, de uma realidade complexa não impedem de modo algum, a demarcação ou a distinção, efetuadas pela inteligência, no seio de tais conjunto, a partir dos métodos apropriados.

Para tanto, a tessitura dessa análise intenta entrecruzar, aproximar-se da abordagem sobre a dialogia realizada por Freire (1987, p. 50): “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro, conquista do mundo para a libertação dos homens”. Apesar de, terem sido as mesmas questões para todos os participantes, os contrastes apresentados constroem perspectivas

complementares em suas narrativas, que desvelam pistas de políticas de cooperação.

#### 4.1 – CAMPO DE OBSERVAÇÃO PIBID UFBA.

Inicia - se a análise do Campus UFBA, cuja coleta foi realizada em 2016. Em relação à implantação do programa na escola e possíveis mudanças no subprojeto, a coordenadora revela:

Não, o projeto original ele continua com uma coisa engajada conectada com a proposta do PIBID no MEC. É só que, em cada semestre ou cada ano, você tem que sempre criar um tema articulador. Por exemplo, a gente tem o subprojeto: Artes (...), Artes fora do muro da Escola pública: Educando o olhar. Como eixo articulador, a gente trabalha com políticas do corpo e sociedade. Corpo, política... Corpo, dança, políticas e sociedades. E no próximo semestre, além disso, nós vamos enfatizar estamos com vontade de problematizar a dança como elemento de resistência. É por que na verdade na prática, a gente já trabalha com resistência, a própria dança na escola pública é uma resistência, né?! Com todas essas, com as condições que nos oferecem na escola pública, a gente realmente trabalha resistindo. Para que a dança esteja presente no PPP da escola. Até conseguimos! No início, inclusive, no [em outra escola] que não tinha nem dança, o pessoal de dança trabalhava na área do teatro e a partir do PIBID conseguimos incluir no PPP, construir sala própria para a dança. Não conseguimos agora, por que a gente não está conseguindo e infelizmente, nessa ocasião o PIBID dança teve que sair (COORDENADORA<sup>44</sup> UFBA, 2016).

“Artes fora dos muros da Escola: Educando o olhar”, atualmente, “Corpo, dança, políticas e sociedades” são temáticas que configuram o subprojeto dessa instituição. Na primeira edição do programa PIBID DANÇA UFBA com enfoque na apreciação estética teve como *lócus* duas Escolas Estaduais do ensino médio. No ano seguinte, fez parceria com escolas municipais e, em 2017, atuam em três escolas municipais e um Centro de Artes.

Essa ampliação que demandou a adesão de outra coordenadora conforme sugere o programa. Passados alguns anos, teve como adequação do subprojeto inicial apresentar questões relacionadas à sociedade e ao corpo com ênfase nos

---

<sup>44</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, mestre em Artes Cênicas - UFBA, coordenadora do PIBID DANÇA UFBA.

temas transversais, entendendo a dança como uma ação política para estabelecer diálogos com a comunidade escolar e seu entorno, nos seguintes subitens as Comunidades Água e Terra.

#### **4.1.1 Comunidade Água**

A escola “Comunidade Água” está localizada no bairro Santa Cruz, tendo com bairro adjacente o Itaipara, próximo ao Parque da Cidade e da Avenida Antônio Carlos Magalhães Neto (Salvador, BA). O bairro é conhecido pela cultura pesqueira. As aulas de dança ocorrem duas vezes na semana e esse período de três meses, foram observadas quatorze aulas. As propostas artístico-pedagógicas estavam direcionadas à construção do Sarau Artístico, com culminância no final do ano.

A estrutura física dessa escola é satisfatória, com dois andares, salas amplas, cozinha, biblioteca, secretaria, sala de professores, banheiros, uma sala de aula destinada às aulas de dança, áreas internas e externas ao redor da escola. À direita da escola, há um posto policial e do lado esquerdo um terreno de areia com traves de futebol.

Na Comunidade Água, a supervisora atua assumindo dez turmas em dois dias da semana, nos dois turnos, ministrando aulas para crianças na faixa etária entre cinco e quinze anos de idade.

No período de observação, os atores sociais dessa comunidade estavam em processo de construção das coreografias, que seriam apresentadas na segunda edição do Sarau Artístico, criado por eles, pois definiram o Sarau como espaço da dança nessa escola, informando que não participam de nenhuma data comemorativa sugerida pelo calendário escolar. Assim, consideram esse momento uma conquista, graças ao diálogo com os gestores, como sinal de autonomia dos atores sociais e de partilha de suas atividades artístico-pedagógicas da dança nessa comunidade.

Nesse caso, a iniciativa de criar o evento vem com o propósito de fixar, no final do ano, um momento de articulação com outros professores e mobilização dos pibidianos para convidar artistas locais e outros convidados.

Na ocasião, haviam oito pibidianos organizados em duplas, sendo possível acompanhar, individualmente, a especificidade dos seus trabalhos e seu processo de criação. Conforme salienta a Supervisora Água:

Mas, isso é coisa que ainda a gente está redescobrimo, tem vezes que o bolsista assume uma turma mais a gente vê que não é o perfil do bolsista aquela turma. É uma turma infantil, o bolsista não teve uma condição para estar resolvendo problemas nessa turma, então aí, a gente vai remodulando às vezes essa distribuição. Não é muito fixa, não! Mas, cada um contando com seus interesses e habilidades. Então, por exemplo: tenho um bolsista, tem toda uma habilidade de trabalhar com os meninos mais velhos (alunos do quinto ano), por que o tipo de experiência que ele carrega (a técnica do *le parkour*) é de risco! Não dá para fazer esse trabalho com criança muito pequena. A gente vai avaliando tudo: desejo com a necessidade da escola[...]. Enquanto, (outra bolsista) já tem um jeito de lidar com crianças pequenas, ela é toda amorosa, paciente. Então, a gente vai percebendo isso no processo, quem vai chegando a gente vai percebendo isso, e o grupo indica. “Poxa!!” E vai colocando também as sugestões (SUPERVISORA ÁGUA, 2016).

Ao narrar a divisão das turmas, a Supervisora Água (2016) ressalta algumas necessidades importantes na dinâmica deste grupo: resolução de problemas, interesses pessoais, afinidades, atenção, percepção, diálogo e afetuosidade. Esse conjunto de habilidades está presente na sua narrativa, associando a capacidade dos bolsistas à escolha das turmas.

No início da observação desse campo, acompanhou-se todas as duplas de bolsistas. Ao final da primeira semana, optou-se por acompanhar a dupla de bolsistas que tinha diferentes tempo de atuação no Programa PIBID DANÇA, sendo este parâmetro adotado para as outras escolas participantes desta pesquisa.

Nesse caso, atuavam no mesmo dia, com turmas diferentes, o Pibidiano Água 1<sup>45</sup>, no quinto ano, e o Pibidiano Água 2<sup>46</sup>, com a turma do terceiro ano. Na entrevista individual, os pibidianos Água 1 e 2 confirmam suas afinidades.

Primeiramente, a atividade proposta, pelo Pibidiano Água 1 traz a técnica do “*Le Parkour*” para a sala de aula; não se trata de uma técnica de dança, mas que explora a relação do corpo nos espaços, com obstáculos. A proposta foi realizada com alunos do quinto ano; algumas vezes na sala de aula e outras fora dela, nos arredores da escola. Quando realizada dentro da sala de aula, os obstáculos criados eram construídos com os objetos e móveis que havia na sala de aula, dentre eles: cadeiras, colchonetes, armários, mesas, bambolês, paredes, janelas, gradeado de ferro que abriga a televisão.

---

<sup>45</sup> Licenciando em dança UFBA, performer, musicista, artista plástico, *tracer* (praticante de *parkour*). Atuou há 4 anos no PIBID.

<sup>46</sup> Graduada em Comunicação na católica, licenciada em dança UFBA, há 2 anos no PIBID.

Nos dias de observação, vimos que os alunos, ao entrar na sala, recriam o ambiente e exploram os movimentos na aula. Percebe-se, em virtude da sua autonomia nesse processo de ensino, a motivação por uma prática que desafia os limites do corpo. Segundo Piaget,

A cooperação das crianças entre si apresenta, nesse sentido, uma importância tão grande quanto a ação dos adultos. [...] Dizendo de outra maneira, a vida social, penetrando na classe pela colaboração efetiva dos alunos e a disciplina autônoma do grupo, implica o ideal mesmo de atividade que precedentemente descrevemos como característico da escola moderna: Ela é a moral em ação, como o trabalho “ativo” é a inteligência em ato (PIAGET, 2010, p. 104-105).

A técnica *Parkour* dá indicativos de possibilidades cooperativas e de explorar a receptividade entre os alunos. Do ponto de vista da autonomia e investigação, percebeu-se que os alunos entram na sala correndo, são eles que organizam o ambiente criando os “obstáculos”, empurram cadeiras e mesas, colocam colchonetes para fazer rolamentos, outros usam os colchonetes para que fiquem próximos da janela e amortecia suas quedas; provocam impulso ao subir na parede e para alcançar a parte superior dos armários. Além disso, utilizam uma estrutura de ferro que protege a televisão como barra de ferro na qual eles se dependuram e/ou fazem cambalhotas no ar, usam o bambolê no chão, dentre outros objetos, para investigar o corpo no espaço.

Entretanto, a técnica francesa, nessa sala de aula foi realizada com mais frequência pelos meninos. Percebeu-se que numa média de 12 meninas e 11 meninos por aula, somente uma menina participava das atividades; as demais aglomeram-se sobre uma mesa para conversarem enquanto observavam a aula. Percebeu-se que os pibidianos “Água 1 e 2” somente observam, pouco interferiam nas decisões tomadas por eles e não estimulavam a participação daquelas alunas.

Em se tratando de uma técnica na qual predomina a participação dos meninos, não torná-la atraente para todos reforça questões de gênero, fragiliza a interação, trocas das descobertas e das possibilidades de movimento e outras proposições que poderiam ser geradas na turma. De modo geral, tais questões não eram discutidas entre eles e os caminhos encontrados pelos alunos partiam de ações isoladas, fragilizando a relação social entre eles. Ou seja, quem sabia fazer, realizava o exercício e quem não sabia, observava ou tentavam sozinhos em outras aulas.

Outro fator desfavorável à cooperação era a disputa dos “obstáculos recriados”. Não havia partilha entre os alunos, nem indicativos de trocas, dificultando momentos potentes, como a própria investigação de ambiente/corpo/obstáculo. Em outros momentos isolados, algumas interações aconteciam em duplas e por meio de diálogos curtos. A exemplo de uma movimentação com determinado grau de dificuldade -- dar cambalhota numa grade de ferro suspensa, um aluno diz: “Olha, eu fiz assim! ”. E outro responde, “Assim, eu não consigo!”. O aluno que diz não conseguir observa, parece desistir e se afasta. Somente ao final da aula, este, sozinho, se encoraja e executa a ação.

Na comunidade Água, as proposições da técnica do “*Le Parkour*” causam estranhamento: o Pibidiano Água 1 ressalta que já teve caso de estarem dando aula e um professor dizer: “Que maluquice é essa!?”. Este menciona que o desconhecimento ou senso comum da parte dos demais professores sobre o seu trabalho ressoa na percepção dos outros professores sobre “o papel da dança na escola”, “sobre o entendimento do corpo e do próprio espaço escolar”. Ainda que a técnica não seja uma técnica de dança, trata-se do trabalho artístico-educativo desse estudante de licenciatura em dança em processo de formação e que já vem sendo desenvolvida há dois anos nessa unidade. De acordo com Marques (2012, p. 16):

Em situações de ensino e aprendizagem da dança, nem sempre ela é entendida como linguagem, às vezes tampouco como arte. Ao contrário, a dança é constantemente compreendida por alunos, pais, professores e gestores como um repertório, ou seja, como ‘danças prontas que devemos aprender.

Questões como essa sobre o entendimento que se tem do ensino da arte e da dança no contexto escolar têm sido problematizadas por autores como Barbosa (2012); Matos (2011); Porpino (2012); Strazzacappa (2002). Passados vinte anos, de reformulação da LDB, no caso do ensino da dança, o espaço desta na escola, como arte ou linguagem, ainda é relegado ao senso comum de “dancinhas” para professores e gestores ou como suporte para as outras áreas de conhecimento. Muito embora, essa tivesse sido a oportunidade dos participantes tecerem seus argumentos, convidando outros professores para refletir acerca do papel da dança na escola e apresentar as atividades artístico-educativas do PIBID DANÇA, estes não o fizeram, apenas conversaram sobre suas inquietações.

O processo de criação para o Sarau Artístico, partiu dessa investigação dos alunos na sala de aula, com os objetos existentes nesse ambiente. Foi visto que os dias em que o Pibidiano Água 1 estava ausente, a supervisora organizava as cenas que iriam apresentar. Nestes desencontros, foi percebida a ausência de diálogo e heteronomia na entre relação pibidiano e supervisora em relação aos ajustes finais da coreografia.

Por outro lado, os discentes, na presença do Pibidiano Água 1 e na ausência da supervisora, comentavam o que tinha sido definido na aula anterior. Na interação entre alunos - Pibidiano e Supervisora percebeu-se reciprocidade e engajamento no processo de criação.

Nesse sentido, foi visto que não houve, ao menos presencialmente, trocas e acordos das cenas finais, apesar de que, a colaboração fosse recorrentemente citada na narrativa da supervisora:

Eu estou com eles semanalmente, a gente fica batendo na tecla da colaboração, da construção coletiva, o tempo inteiro. Já a coordenação também tem esse discurso de trabalhar em rede, de um se envolver na ação do outro. Mas, o que eu vejo no micro, na nossa realidade é a gente colaborar um com o outro. A gente contribui um com o outro para preparar seminários, eventos (SUPERVISÃO ÁGUA, 2016).

Ainda sobre a montagem final, os alunos comentavam que outras meninas foram incluídas, citavam o lugar de cada uma na cena e os detalhes de como seria encerrada a cena. Sobre a inclusão das meninas, não acompanhei esse ensaio, mas pelo que percebi no dia da mostra artística, estas aparecem, exatamente como costumava ficar na sala de aula. Sendo assim, entraram gradativamente na coreografia e aglomeravam-se em cima da mesa.

Nos períodos de observação, não houve discussão sobre a importância delas nessa prática, ou melhor: somente no dia da apresentação final. A supervisora situou o trabalho e explicou a todos o propósito da técnica do "*Le Parkour*", também falou qual a proposta do PIBID na escola, sobre a construção coletiva e a participação de cada bolsista nesse processo, reforçando a importância do PIBID na escola. Tendo em vista que essa técnica nas turmas do quinto ano, foram comumente utilizadas para ultrapassar obstáculos e como tentativas de recriação para a mostra artística do final do ano, sendo esta, uma prática artístico - pedagógica que instiga algumas habilidades cooperativas como reciprocidade, autonomia, criação e superação dos

desafios. Assim, analisamos que a metodologia poderia ser pensada entre pares, afim de fomentar discussões que potencializem interações mais participativas dos alunos (meninos e meninas), auto-descoberta, alteridade e partilhas, como estratégias para descentrar o individualismo.

Também na Comunidade Água, a Pibidiana “Água 2” comenta que ainda está definindo quais atividades artístico-pedagógicas levará para a escola, diz que se sente motivada a realizar processos criativos e, por isso, tem levado diferentes estímulos para os alunos da turma do terceiro ano. Ao falar da turma com alunos entre 8 e 10 anos, a bolsista informa que tudo que apresenta para eles se esgota muito rapidamente. Sobre isso, apresentamos na sequência a observação de três atividades distintas, realizadas na mesma aula.

Na sala havia algumas imagens com esculturas da cidade de Salvador coladas na parede e no mural de dança. Então, a aula iniciou da seguinte maneira: “Vocês fizeram o que eu pedi”? Observaram as imagens na rua e trouxeram algumas?” (PIBIDIANA ÁGUA 2, 2016). “Quem observou as estátuas da cidade nesse fim de semana?”. Algumas crianças disseram: “não”, mas ao ver as imagens comentavam: “Eu conheço essa!”, ou diziam: “Olha essa!”. Em seguida, a Pibidiana Água 2 pediu que cada aluno escolhesse alguma daquelas imagens que já tinha visto e reproduzisse no corpo a que mais lhe chamou atenção.

Segundo a bolsista, ela estava dando continuidade a um trabalho no qual a proposta era “que os alunos soubessem um pouco mais sobre a cidade que moram e de que forma o corpo deles percebem essa informação, a partir das imagens/memórias” (PIBIDIANA ÁGUA 2, 2016). No entanto, essa primeira atividade teve um tempo curto e não pôde ser aprofundada, talvez porque poucos alunos participaram.

Em seguida, a Pibidiana “Água 2” iniciou uma segunda atividade pedindo que eles formassem duplas sendo cada um espelho do outro. Usou a seguinte frase: “Vamos fazer a brincadeira do espelho?!”. Nessa atividade, ela pediu que não fizessem simultaneamente, mas a maioria se divertia fazendo juntos. Tal atividade proporciona a interação entre os alunos, visto que eles precisam, a partir do jogo cópia/reprodução/criatividade, perceber um ao outro, além de explorar as possibilidades de movimentos e exercitar o diálogo, pois um corpo fala e o outro responde. A Pibidiana Água 2 não explicou aos alunos alguns princípios dessa atividade, talvez

em virtude da faixa etária da turma (entre oito e nove anos) ou porque tivesse sem o acompanhamento da supervisora, nesse caso, chamar atenção para a percepção de si e do outro, entre eles, foi pouco explorada.

A bolsista, verificando que após alguns minutos, dois alunos iniciaram uma corrida e a turma voltou a se dispersar, pegou no armário uma caixa com alguns barangandãs<sup>47</sup>. Desse modo, propôs uma terceira atividade, ao distribuir o objeto, gerou desconforto entre as crianças, pois não havia o brinquedo para todas. Esta, não sabia da quantidade e seguiu aula dando algumas indicações do tipo: “você irão caminhar pelo espaço usando os níveis do corpo e depois farão uma apresentação para os outros colegas”.

Na ocasião, houve desconforto de algumas crianças e disputa pelo objeto, mas no que tange à criação, para outros, ocorreu exploração do objeto em relação ao espaço. Próximo do fim da aula, nesse clima de experimentação e tensão organizou-se uma plateia e, de dois em dois, apresentavam sua dança com objeto pelo espaço. Para apreciar a cena, todos sentaram, assistiram à cena improvisada e bateram palmas.

Nas três atividades artístico-pedagógicas, houveram aspectos desfavoráveis à cooperação. Na primeira, em virtude dos alunos não terem trazido as imagens não houve interação entre eles; o que dificultou objetivo da aula que era aproximação e reconhecimento deles sobre a cidade que vivem. Na segunda, que envolvia interação em duplas, não foi possível estimular a percepção e escuta sensível, já na terceira atividade, nenhuma das crianças quis compartilhar o barangandã, tampouco foi sinalizado que deveriam compartilhar o brinquedo, fragilizando a possibilidade de acordos e reciprocidade entre todos.

Nos dias observados, percebeu-se que não havia ligação ou continuidade de uma atividade para outra, muito embora a pibidiana Água 2 (2016) ressalte que prefere fazer assim: “Experimentar muitas possibilidades”. Entretanto, não havia tempo adequado e/ou encadeamento de uma atividade para outra, vimos que as práticas sugerem a participação ativa delas, porém, com a falta de aprofundamento em cada uma das propostas, percebeu-se curtos momentos de interação, dificultando um tipo

---

<sup>47</sup> Um brinquedo feito de barbante, jornal e papel crepon semelhante a uma fita colorida e cumprida, propõe diferentes possibilidades de movimentos e desenhos no espaço.

de cooperação mais elaborada na relação social e que pudesse contemplar o objetivo da Pibidiana Água 2.

Das aulas observadas com esses pibidianos, apenas em uma aula a Supervisora Água esteve presente, mais precisamente no dia do ensaio geral do Sarau Artístico. Ela não acompanhou essas aulas, talvez por confiança na dupla de Pibidianos (Água 1 e 2), conforme ressalta:

Sim, sim. Naquele tempo, naquele momento foi uma maneira. Foi acontecendo dessa maneira. Mas, na nossa avaliação eu me coloquei nesse lugar de ausência em muitos momentos na sala. Mas, já na minha ausência, o que eu sinto que para uns amadurecesse, para outros, causa medo, estranhamento e até decepção, [Como você falou: “Deixar eles sozinhos”] na sala, talvez nem sempre é o melhor para eles, mesmo que a gente, enquanto professor, e às vezes até, por exemplo eu, quando estagiava, quando eu dava aula para alguém, eu preferia está só na sala de aula, sem a professora. Porque às vezes eu me sentia mais à vontade estar lidando com a turma da minha maneira, sem alguém observando. Então, eu também fazia eles tomarem a rédea da situação em tudo: desde falar com o gestor, até resolver com as professoras na hora da sala de aula, conversar com o professor que horas eles vão para o lanche. E, se eu estou, sou eu quem resolvo. Quis que eles fizessem por eles. Mas, para o próximo semestre (2017) eu vou estar mais próxima a eles nem que seja para observar. Estar presente nesse lugar... dar o *feedback* para eles, o tempo inteiro (SUPERVISORA ÁGUA, 2016).

No entanto, no período de observação, ficou claro que a presença da supervisora seria relevante e de grande contribuição no processo de formação dos pibidianos a fim de instaurar o ambiente de colaboração ressaltado por ela. Esta afirmação parte da percepção de algumas aulas que presenciei dela e com outros atores sociais do programa. Foi perceptível que ela já tem uma relação de proximidade com seus alunos, com a gestão escolar e como ressalta na entrevista: “ dá aulas de dança há muito tempo”. Nessa escola, a mesma cria um ambiente de conversação com os alunos e, além disso, já tem elaborados alguns acordos e combinados para que participem da sua aula e quem não os cumpre é retirado da aula.

Na presença desses Pibidianos que se sentiam inseguros em atuar sozinhos, são tecidos comentários sobre a práxis, trocam aspectos das dificuldades de alguns alunos e conversam sobre as atividades realizadas. Porém, em virtude de não estar com os bolsistas selecionados (Pibidianos Água 1 e 2) para essa pesquisa, no período de observação não foi possível vislumbrar como configuram, dialogam e trocam

experiências colaborativamente; nesse caso, a relação social foi vista com mais frequência entre os Pibidianos e alunos nesta comunidade.

Conforme entrevista supracitada, a supervisora ao justificar sua ausência nesse processo formativo, associa o Pibid à prática do estágio. De antemão, todos estão cientes que o PIBID não tem o formato de estágio, principalmente considerando a carga horária diferenciada, a qual sugere maior dedicação de todos (superiores, coordenadores e estudantes de licenciatura). Além disso, nas narrativas destes pibidianos é apontada a falta de comentários das atividades realizadas.

Os Pibidianos Água 1 e 2 reiteram que muito tem sido discutido, mas quando estão imersos no campo sentem falta de um “*feedback*”, após sua atuação. Sobre a ausência de troca dialógica, comenta-se: o “retorno das atividades realizadas é razoável. Eu preciso de um tempo, de algo mais eu acho, precisa de mais atuação no *feedback*. Eu sinto isso, falta um pouquinho” (PIBIDIANO ÁGUA 1, 2016).

Essa questão levantada, necessita ser revista por parte dos integrantes do programa, por se tratar de umas das problemáticas enfrentadas nos cursos de licenciatura e práxis nas escolas. Na narrativa da supervisora, está apontada que,

É porque muitas vezes, ainda os bolsistas, eles querem trabalhar com os alunos da mesma forma que é trabalhando na universidade: tipo uma proposta de trabalho, uma ideia, um tipo de aula que é... é por exemplo: eles tem um tipo de aula na universidade, eles querem experimentar com os alunos, eles levam esse modelo, essa proposta ou essa possibilidade da mesma maneira, que acontece na universidade. Então, primeiro, o contexto é diferente, a faixa etária é diferente, o espaço é diferente, então, a gente vai aprendendo a...sentir, esses desejos. Algumas vezes não é do interesse das crianças fazer um tipo de trabalho técnico que é feito na universidade por exemplo (SUPERVISÃO ÁGUA, 2016).

Nesse caso, quais práticas de ensino poderiam ser pensadas?; quem poderia dizer quais atividades interessam aos alunos ou não e como pensar conjuntamente a partir do que não interessa a eles? Novamente, estratégias de ensino que implicam em interação e cooperação poderiam ser pautadas nas discussões, tanto no âmbito escolar como na acadêmico.

Tomando por base a relação social entre os participantes foi perguntado à coordenadora UFBA 2016: A partir das experiências proporcionadas pelo PIBID, que reflexões têm sido levadas para a Universidade sobre a formação do licenciado e sua relação com o contexto escolar e vice-versa? Vejamos a resposta:

Isso é uma batalha muito grande. Porque primeiro, o bolsista/estudante a gente trabalha muito isso com ele, que eles precisam estar trazendo para a

universidade a realidade da escola. A realidade real, verdadeira do campo de trabalho e de estudos deles. Porque o PIBID, praticamente, fica atendendo e preenchendo todas as lacunas da academia. Então, eles. Tem que partir deles, eles, precisam trazer essa demanda para cá e discutir com seus professores de classe, que é um trabalho muito grande, que a gente está tendo para que esses alunos possam atender ao campo de atuação. Por outro lado, a própria Universidade, especificamente, eu só posso falar daqui da nossa unidade. Não tem esse interesse, sabem da importância, todos sabem, todos acreditam ou pelo menos falam. Veja, sentem a diferença do bolsista do Pibid no curso, a diferença que eles fazem. Mas, no entanto, eles não se envolvem, não procuram. Agente faz seminários e não aparece um professor. Então, assim não existe essa, esse interesse enquanto educador, enquanto, professores formativos (COORDENAÇÃO UFBA, 2016).

Essa crítica pontual da coordenação, a invisibilidade do programa na Universidade, vai ao encontro da falta de percepção do PIBID por parte dos gestores nas escolas, uma vez que o projeto muitas vezes torna-se apenas experiência da sala de aula da supervisão, ou seja, para que seja visto precisa ser comentado, trocar ideias sobre as propostas de ensino-aprendizado, seus benefícios, as dificuldades encontradas nas reuniões formativas e para além desses encontros semanais. Desse modo, também para criar e instaurar espaços de diálogos, afim de visibilizar a importância da dança na escola.

Práticas colaborativas estão no consenso das narrativas dos atores sociais entrevistados. Porém, foi visto que necessita mais interação entre eles para pensar coletivamente suas atividades artísticas-pedagógicas. Todos consideram positivo participar do PIBID Dança, pois ampliam sua percepção sobre a escola e retroalimenta expectativas. Nesse caso, a inserção no Programa trouxe outros questionamentos e o desejo de atuar no contexto escolar do ensino formal público.

#### **4.1.2. Comunidade Terra**

A escola “Comunidade Terra” (2016) fica localizada nas Malvinas, bairro entre Piatã (orla marítima) e avenida Orlando Gomes. Para chegar à escola de carro ou caminhando, há uma distância aproximada de 2 km, visto que a localidade tem um acesso restrito de ônibus, disponíveis somente em três horários ao longo do dia.

No caminho até chegar à escola, existe, de um lado, um conjunto residencial e do outro um grande terreno baldio; mais adiante a Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB), um centro espírita, uma escola estadual e algumas casas residenciais,

com muros altos. Nesse caso, percebe-se o contraste social, desde a avenida principal, a Orlando Gomes (essa extensão foi construída para interligar a orla marítima à Avenida Paralela). Nos dois lados desta avenida, há muitos condomínios, *shopping* em construção e tem como bairro adjacente o Bairro da Paz, no qual há uma quadra de futebol improvisada próximo de um banco de areia, com risco iminente desabamento e, no geral, as casas não têm reboco. Próximo da escola, há um centro de educação Infantil pronto para ser inaugurado, mas a escola “Comunidade Terra”, fundada em 1995, após vinte e dois anos de atuação e sem reformas, está com o prédio deteriorado.

Conta-se que a escola foi construída pelos moradores por meio de uma arrecadação feita com a venda de produtos artesanais (anjos de gesso). Cerca de dezesseis mil anjinhos que foram vendidos para uma ONG (Organização Não Governamental) do Canadá<sup>48</sup>. Estes moradores solicitaram um convênio com a prefeitura Municipal de Salvador e, desde então, aquela instituição sedia o Ensino Fundamental, seres iniciais. Sua estrutura física é composta de quatro andares. No térreo, há um pequeno hall, cozinha e banheiros. No primeiro andar, secretaria, banheiro, sala da diretora, sala de informática desativada e um espaço com parque infantil. No segundo andar, duas salas, uma delas é a sala de dança; no terceiro andar, há mais três salas. Todo o prédio está na cor amarelo desbotado e chão de azulejos brancos quebrados e desgastados.

Na Comunidade Terra, atuam a supervisora e cinco bolsistas PIDID. A proposta era de que pudessem atuar em duplas, mas a distância da escola pode ser um dos fatores que dificultam seu acesso, motivo pelo qual encontrei, muitas vezes, em sala de aula atuando com os alunos um bolsista, às vezes estavam em duplas, em trios ou todos juntos, sempre acompanhados da supervisora Terra. Foram observadas nove aulas e dois pibidianos foram entrevistados.

Foi indagado a todos os participantes do PIBID sobre a importância de se fazer o diagnóstico da escola. Do ponto de vista da coordenadora, esse é o primeiro momento no campo, sendo assim: “Eles têm um instrumento de coleta de informações para eles se basearem do contexto como um todo, não apenas da escola, até chegar aos alunos em si. Então, é o primeiro momento para o bolsista parar e pla-

---

<sup>48</sup> Historia contada pela professora mais antiga do quadro de professores.

nejar”. (COORDENAÇÃO UFBA, 2016). A “Pibidiana Terra 1<sup>49</sup>” complementa tal pensando e menciona suas expectativas:

Para mim foi muito importante, por que daí você vai retirar mais ou menos do campo que você vai atuar. Como é que está essa galerinha, como é que é a supervisora, como ela está lá como professora, aí você tira muita coisa que você acha que não, tipo: “Quando eu fizer, eu farei assim...Eu vou conseguir melhorar a situação”. Mas pelo menos, lá na escola(...), está tudo tão intrínseco, a coisa está tão avançada que a gente não consegue é ter retorno sabe! Nessa observação a gente retira várias coisas, sobre o espaço, o comportamento de cada aluno, que estratégias cada um vai fazendo para burlar a aula, porque muitas vezes eles sabotam a aula mesmo (PIBIDIANO TERRA 1, 2016).

Já para o “Pibidiano Terra 2<sup>50</sup>” ao realizar o diagnóstico perpassou o caminho do espaço físico:

Eu não tive acompanhamento. Na verdade, eu cheguei fiz as perguntas à supervisora [Terra] e daí algumas eu já sabia. Fui observar a escola, aí eu achava que tinha que ir à direção perguntar algumas coisas, mas eu não tive direcionamento. A sala de informática, por exemplo, essa sala eu vi depois, porque o portão estava trancado e aí eu vi a escola toda... Mas, não conhecia o outro lado, pois era um portão que não tinha acesso, então tudo isso na escola fui conhecendo aos poucos, um cantinho aqui, outro cantinho ali”. (PIBIDIANO TERRA 2, 2016).

Os bolsistas apresentam distintas maneiras de observar o mesmo ambiente. É importante frisar que, sobre o diagnóstico, eles ressaltam que um dia não é suficiente para trazer a compreensão do contexto escolar, que o espaço físico da escola não corrobora para o desenvolvimento destes alunos, pois é um espaço reduzido, sendo essa a única unidade escolar na localidade.

Tampouco comporta espaço de lazer, pois até mesmo as atividades do Programa Mais Educação, são realizadas no espaço do Associação Atlética Banco do Brasil (AABB). Nesse clube privado a escola utiliza o campo de futebol e algumas salas.

Os pibidianos dessa Comunidade também estavam organizando coreografias para serem apresentadas no final do ano. Nesse ambiente, existe uma sala com espelho destinada para aulas de dança, e a escola possui uma quantidade de figurino relevante, tendo sido os mesmos costurados pela professora mais antiga do quadro de professores da escola. Porém, não há um acervo e todo material está guardado no armário de ferro.

---

<sup>49</sup> Atriz social, graduação em dança.

<sup>50</sup> Ator social, graduado em Estética, licenciado em dança. Atua há um ano no Pibid.

De acordo com a Supervisora Terra (2016), o evento de final do ano dessa Comunidade Terra, normalmente levava os alunos para fazer um passeio, mas nos dois últimos anos, as confraternizações (mostras artísticas), foram realizadas em parcerias com o PIBID DANÇA e apresentadas no auditório do Centro Espírita dessa localidade. O processo de criação da mostra artística tinha como propósito a participação dos bolsistas e a temática do evento abordou os valores morais (respeito, responsabilidade, amor, solidariedade, cooperação, etc.). Além disso, foi realizada uma campanha na escola em combate à violência, e cada turma trabalhou determinado valor, servindo de temática para o processo criativo.

No turno matutino, a Supervisora Terra estava na companhia da Pibidiana Terra 1; na sequência, chegaram outros pibidianos. O tema definido seria “a solidariedade”. Após a escolha da música dentre as opções trazidas pela supervisora, partiu-se para a criação, que tinha o propósito de construção coletiva, entre os Pibidianos e alunos. Durante as observações, acompanhei algumas discussões, nas quais bolsistas e alunos da escola podiam apresentar sugestões a partir do tema a ser desenvolvido, além da seleção da música, figurinos e da organização da coreografia visando ao processo de criação coletiva.

Entretanto, devido a alguns imprevistos, tais como a ausência dos bolsistas, incompatibilidade de horários deles com a escola, dentre outros, as decisões acordadas no coletivo em um dia tiveram que ser ajustadas em outros momentos, apenas com a presença dos alunos e da supervisora.

Na construção dessa coreografia, com o tema sobre a solidariedade, a professora sugere, motiva, questiona os alunos sobre “o que é ser solidário”?; “que atitudes devemos ter com o outro”. Nessa composição da cena, entraram elementos cênicos: algumas caixas coloridas, com o propósito de ser passada de mão em mão, e construir um pequeno muro de caixas coloridas, representando a construção coletiva. Nesse momento, por mais que a professora fizesse advertências como “passem a caixa um olhando para outro, não jogue a caixa, cuidado, não precisa pressa”, os alunos custaram a entender a finalidade dessa ação, alguns eram ansiosos e repassavam a caixa com pressa.

A célula coreográfica ficou organizada da seguinte maneira: na medida em que os alunos caminhavam espalhados pela sala, ficou decidido que alguns cairiam e quem estivesse próximo o levantaria e daria um abraço. A supervisora Terra dizia:

“podem se abraçar, se olhem”; “sintam a hora que alguém irá cair”; “percebam o outro e na sequência voltem a caminhar” (ação que entre os alunos provocava risos, talvez timidez) e, a cena ia acontecendo. Ficou combinado que após três repetições (cair, levantar, dar um abraço), em algum momento, todos sentariam um ao lado do outro e passaria gradativamente o objeto cênico, a caixa.

Essa foi uma das montagens artísticas vistas nessa comunidade. Como fora dito anteriormente, o processo de construção era todo discutido em sala de aula. Por muitas vezes, quando havia discussões, normalmente a professora já falava com eles em voz alta. Quando os Pibidianos estavam presentes, estes participavam da construção auxiliando a professora, algumas vezes iniciavam o alongamento e seguiam para ensaiar.

O processo de construção nas turmas observadas estava sendo elaborada com perguntas que eram feitas aos alunos: a Supervisora pedia que eles sugerissem ideias e, entre clima de dispersão, brincadeira e brigas, ela parava a aula para conversar com eles, questionava os porquês da “bagunça” na aula de arte, se haviam esquecido os combinados e até onde eles estavam trabalhando e entendendo a temática da coreografia (referindo-se a alguns valores morais). Os conflitos entre alunos eram recorrentes e sempre resolvidos com diálogos, algumas vezes na presença da coordenadora pedagógica.

Os objetivos do PIBID incluem a realização de algumas atividades que fazem parte das regras do Programa, dentre elas são solicitados relatórios semestrais e anuais, participação em eventos científicos, entre outras. Sobre as estratégias para articular saberes da escola e da Universidade, a supervisora Terra (2016), na entrevista, menciona as dificuldades dos pibidianos atuarem na sua escola, pois informa que em relação à carga horária eles têm muita demanda, horários de aula na universidade sempre tem assuntos a resolver, daí muitas vezes as demandas são administradas por meio de acordos. Sobre essa questão, a Pibidiana Terra 1 reforça:

Fora aqueles relatórios chatos “pra dedeu” que serve sei lá para o quê? Talvez a coordenação saber do seu “beabá” em sala de aula e daí você não tem outra forma a não ser ter que escrever bonito, por que até as perguntas, do tipo: ‘O que anda fazendo para melhorar a escola?’ (...). Eu acho que é inferior ao que o Programa necessita saber. E me parece que nossa voz é muito mal interpretada. Não é levada a sério, em conta, em consideração.... e o pouco que se escuta né?! principalmente da coordenação é algo assim, surreal, ou seja, nesse sentido, pedagógico, de metodologia mesmo, dar

um auxílio real mesmo, palpável, praticamente nada (PIBIDIANA TERRA 1, 2016).

Tal insatisfação é recorrente nas narrativas dos bolsistas das duas comunidades, Água e Terra, pois se pensadas do ponto de vista da logística dizem que são muitas as demandas da escola junto com a Supervisora do PIBID, as atividades com coordenação e do curso de licenciatura em processo, apesar de os bolsistas terem ciência da carga horária semanal de 12 horas que devem ser destinadas exclusivamente ao Programa.

Outra problemática ressaltada por todos os participantes é a falta de propagação das ações do PIBID e a pouca visibilidade dos seminários internos sobre ele na Universidade, alcançando apenas estudantes da mesma área, o que fragiliza o espaço de trocas e partilhas dos saberes construídos em outros Programas. Na possibilidade de perceber a cooperação que se instaura nessa comunidade, um dos pibidianos relata que,

No campo da articulação, no campo do saber ela (a coordenadora) deixa a desejar muitas coisas... Cooperação? Não vejo e não é que eu não veja, por que não existe mesmo, as ações, elas não [...] É isso, primeiro o PIBID entra nessa escola, a CAPES está no PIBID, então todas as coisas, todas essas redes em algum momento, antes mesmo, que o PIBID entre de fato nessa escola eu acho que deveria estar sendo tecida sabe, trançada... e ali vendo o que cada um quer o que cada um almeja ou deseja, o que essa escola pode oferecer para o PIBID, e o que o PIBID pode favorecer à escola... isso não existe (PIBIDIANA TERRA 1, 2016).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade, em alguns momentos, de ampliar as possibilidades de relações nessa experiência formativa e que prevaleçam as trocas em conhecer o outro, sua cultura, a cultura da escola, de modo que cada um se forma e se transforma na relação com o outro.

Ao perguntar como o tema da cooperação é percebido, obtivemos os seguintes dados. Na perspectiva da Supervisora Terra: “Cooperação?! Em que sentido? Você diz em estar juntos? Um ajudando o outro? Um apoiando o outro? Cooperando? (...). Não, cooperação não há! O que há são momentos” (SUPERVISÃO TERRA, 2016). Essa Supervisora, ainda comenta que só percebe a unidade do grupo nas realizações das atividades, nos momentos formativos, na produção de texto e nas atividades direcionadas para a Universidade, ou seja, sente a falta desse engajamento nas atividades direcionadas à escola.

Nesse *lócus*, as narrativas apresentam que a cooperação perpassa o entendimento de colaboração, de ambiente colaborativo, trabalho compartilhado, como ressalta a Coordenadora UFBA (2016):

Colaboração né?! Até porque eu acho que a arte já é um trabalho compartilhado. É um trabalho coletivo! Não é? Por si só. E dança então, apesar de que, mesmo sendo um trabalho intrínseco(sic), porque a arte é coletiva, é “multi/interdisciplinar” e apesar de muitas cabeças, mesmo com cabeças que não pensam de forma colaborativas, mas ela própria, a arte, ajuda a você ir por esse caminho participativo, colaborativo. Humanístico! E nosso trabalho, nossa metodologia é participativa! É colaborativa!! Então, não tem como fugir dessa prática né?! Até porque, na contemporaneidade, não vejo como trabalhar de outra forma, então só se você se isolar e assim mesmo ainda fica difícil (COORDENAÇÃO UFBA, 2016).

Apesar da declaração dos bolsistas, percebe-se na fala da Coordenação do Programa que a colaboração faz parte da metodologia desse subprojeto. Considera que o fazer arte na escola, em especial a dança, parte de proposições pensadas para o coletivo, ressalta a importância das relações interpessoais, da interação e salienta a complexidade como parte da necessidade de estar com outro.

Sobre a cooperação, a Supervisão Água (2016) reitera a colaboração nas suas atividades: “Há colaboração sim!!! Isso dissemina entre a gente, eu e os bolsistas, a gente vem trabalhando com essa ideia de colaboração, de construção coletiva, a gente está trabalhando nessa proposta” (SUPERVISORA ÁGUA, 2016). Para os Atores dessa comunidade a colaboração está associada a construção coletiva.

Nas narrativas dos bolsistas e da Supervisora da Comunidade Água, há um consenso da percepção sobre a “colaboração”, o fazer “no coletivo” nas suas atividades do PIBID DANÇA e que fica mais notório na efetivação do trabalho:

Exemplos de habilidades cooperativa? Então, colaborativa é na proposta para trabalhar no semestre, por exemplo. Cada um fala o que deseja, o que poderiam ser feito na escola, a gente conversa no grupo do Whatsapp; a gente coloca no grupo sempre quando tem congressos, atividades para participar escrever coletivamente. É, o “SEMENTE<sup>51</sup>” do ano passado, um colega contribuiu para o outro na escrita do trabalho. Então, aqueles que chegaram mais tarde, se reportaram aos mais antigos para estar escrevendo esse relato de experiências. Então a gente passa de trabalho de um para o outro. A gente também, eu também passo trabalhos (SUPERVISORA ÁGUA, 2016).

---

<sup>51</sup> SEMENTE: Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: <<http://www.seminarioestudantil.ufba.br/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

De modo geral, para eles, o ambiente colaborativo está associado à divisão de tarefas, ao acolhimento que é dado aos novos integrantes do grupo, nos planejamentos das ações e na divisão das duplas para execução das aulas. Nesse caso, os momentos de partilhas estavam mais presentes em suas narrativas sempre se reportando a algo que já havia sido realizado, nos anos anteriores. Consideram que, o segundo o semestre de 2016 (período da pesquisa de campo), com a ameaça do Governo Federal de acabar o Programa, fragilizou muito o trabalho e as relações entre eles, tornando-se um período de instabilidade para todos, além disso, com o corte de verbas, não possível realizar ações extraclasse.

Consideramos que as propostas artístico-pedagógicas nas duas comunidades (Água e Terra), durante o período de observação, que coincidiu com as atividades de final de ano, foram voltadas para a montagem de uma mostra artística. Estas teciam saberes a partir da dança, as proposições abordavam construção de conceitos, processos criativos, investigação do espaço e exploração de objetos, práticas que sugerem interação das crianças. Por sua vez, os Pibidianos estavam em processo de descoberta pessoal, alguns com práticas definidas (exemplo da técnica *Le Parkour*), outros na busca, construindo e percebendo em campo o que iam experimentar, que saberes iriam compartilhar na relação com as supervisoras, que, por sua vez, administravam o tempo destinado às suas aulas para estabelecer relações com o programa.

Sintetizamos que, em algumas discussões observadas, havia inquietações sobre as dificuldades de realizar as aulas sozinhos, reflexões sobre a invisibilidade da dança, dificuldades em resolver conflitos no ambiente da escola e na articulação dos bolsistas para conseguir tecer um diálogo mais próximo com a escola ou não serem percebidos como partícipes na escola. Muitas vezes, a interlocução escola-universidade era vista apenas pelas supervisoras e talvez uma das soluções esteja, como ressaltado nas entrevistas: abrir espaços de diálogos com a comunidade escolar e externar suas impressões sobre o campo nas reuniões de planejamento do PIBID.

Importante salientar, que nas duas Comunidades, que os Pibidianos estavam em processo de montagem e cada um trouxe especificidades do seu modo de trabalhar, foram trabalhos de composição em dança realizados por artistas em

formação inicial e continuada. Assim, ao acompanhá-los, desde o início da montagem artística e na realização da mostra final, considera-se que a cooperação foi vista de diferentes maneiras e perspectivas. Na Comunidade Água, foi visto modos de colaboração entre os atores sociais. E na Comunidade Terra, a cooperação sendo construída com a participação dos alunos.

#### 4.2 CAMPO DE OBSERVAÇÃO PIBID UFRN

O programa PIBID DANÇA está na UFRN há quatro anos. Atualmente, em duas escolas localizadas no municípios do Rio Grande do Norte (Natal e Parnamirim). As supervisoras do programa PIBID DANÇA UFBA são da Área de Artes Cênicas e assumem o cargo de professora de Artes com habilitação em dança. Quando indagado à coordenação se houve alguma mudança no subprojeto, ela aponta:

A gente entrou através do edital de 2013. Então, a gente vem mantendo praticamente o mesmo programa, a gente tem algumas ações chaves que são estruturantes no nosso projeto, em especial de dança. São três ações básicas, aliás, três não, são quatro. Uma que trabalha mais as vivências de dança na escola, não só com os alunos, com a comunidade escolar, professores também da escola, que são vivências variadas em dança (...). O outro ponto chave, está mais voltado à apreciação, que é a Dança em Trânsito. O projeto perspectiva desenvolver em duas linhas que é: o aluno da escola, ele faz o trabalho na escola e se apresenta em outro local ou dentro da própria escola; e a outra via, é o artista ou grupo de artista ir para escola para se apresentar lá. Então, a saída dos alunos fora da escola ou também assistir espetáculos em equipamentos culturais da cidade; e outra via seria levar o artista para dentro da escola. Outra perspectiva do trabalho é a criação de festivais de dança, então, é mais específico e realizado uma vez por ano. E outro eixo é mais ligado a formação para o aluno da graduação, embora tudo isso passe pela formação do aluno. Mas seriam as reuniões de aprofundamento que a gente se refere é: o apoio para alunos, ler textos, discutir junto - eu, os alunos e as supervisoras; discussão de vídeos, apreciação estética de vídeo, espetáculos (...). O contato com outros profissionais que são os professores de IES e do curso de dança, algumas vezes alguns convidados, é essa discussão mesmo relacionada à dança, ao ensino da dança e algumas vezes algum tema que seja relacionado ao próprio PIBID com temas relacionado a preparação dos alunos da graduação para atuar no campo da escola junto com o supervisor. Então, desde o início, o nosso projeto ele tem uma ação muito forte com esses pontos (COORDENADORA<sup>52</sup> UFRN, 2017).

Os eixos referidos do subprojeto são as vivências em dança, dança em trânsito e festival de dança, ações norteadoras a serem desenvolvidas pelo grupo

---

<sup>52</sup> Professora-associada da UFRN, atua no Curso de Licenciatura em Dança e nos programas de pós-graduação em Educação e Artes Cênica e é coordenadora do PIBID Dança da UFRN.

de bolsistas. Como foi dito, isso gera uma necessidade de articulação entre eles para as atividades comuns aos grupos e as especificidades do trabalho que cada um leva para o seu campo de atuação. A seguir, apresentaremos as escolas que fazem parte desse campo, Comunidade Ar e Fogo.

#### **4.2.1 Comunidade Ar**

Localizada no extremo Norte de Natal, o bairro Cidade Esperança, fica após a linha de trem. Essa região é composta por dunas amareladas, com carroças no trânsito e nas ruelas. Há pouco mais de um ano, a escola está sediada em um casarão de dois andares, que também já foi escola particular. No primeiro andar, há salas de professores, secretaria, banheiros e cantina. O segundo andar contém três salas de aula pequenas com algumas prateleiras com livros e cadeiras organizadas em fileiras, sendo que, além dos alunos, os sete bolsistas se organizavam no fundo da sala para observar a aula e, algumas vezes, auxiliavam a Supervisora.

Nas sextas-feiras<sup>53</sup>, as aulas de dança eram direcionadas para o quinto ano do Ensino Fundamental. Por ser neste dia da semana, houveram alguns feriados prolongados e, além disso, no início de ano letivo escolar de 2017 foi afetado com o movimento político contrário à PEC 287/2016 em prol dos direitos garantidos pela Constituição, sendo que a Comunidade Água aderiu às mobilizações. Então, diante de vários imprevistos, ocorridos nesse período de março a junho estes implicaram num encurtamento da coleta de dados nesse campo.

Portanto, nesses três meses, das cinco aulas assistidas, foi verificado que a “Supervisora Ar” também assume o cargo de presidente do Conselho Comunitário Escolar, além de organizar o conteúdo das aulas, seja na seleção ou leitura do texto, ministrar as práticas pedagógicas e acompanhar os Pibianos que observam suas aulas.

Nesse período, não presenciei os bolsistas direcionando as atividades pedagógicas, e sim curtos momentos de participação, quando a Supervisora precisava se

---

<sup>53</sup> Nessa escola, sexta-feira é o dia direcionado para aulas (2h/aulas, por turma) do quinto ano. Portanto, quase todos os pibidianos estavam presentes com mais frequência nesse dia, principalmente os que entrevistei.

ausentar da sala, e ficava a cargo deles a observação das atividades descritas na lousa ou como no caso, do dia em que acompanharam os alunos na realização da prova do Observatório de Astronomia e Astronautas (OBA). Esta prova estava sendo realizada para todas as turmas do quinto ano e, por ser uma sexta-feira, dia da aula de dança, os bolsistas estavam presentes e ajudaram-na. Esta, comenta os desafios de realizar as práticas artístico-educativas em dança:

Então, a gente tem pensado muito na qualidade da prática. Já que na teórica de uma certa forma(...). Quase um território mais quase calmo, tranquilo de trabalhar em sala, por que esses alunos estão acostumados a ficarem sentados, a ver vídeos. Então, quando a gente coloca eles pra dançarem, pra se movimentarem, aí que começa e começa a causar... “ Eu não quero! ”, “Eu não posso!”, “Minha religião não deixa!”. Como é que vou conquistar esse aluno? E ao mesmo tempo fazê-lo entender, que eu não posso só pedir, eles têm que entender que é uma disciplina! E que faz parte da disciplina essa prática. É por isso que a gente está pensando na qualidade da prática. Diversificar! Incluir mais esse aluno! Incluir elementos da dança (SUPERVISÃO AR, 2017).

De um modo geral, a rotina diária dos alunos do ensino fundamental está voltado para aprendizagem, aprender para responder, numa perspectiva conteudista. Com isso, os alunos passam horas “engessados”, são poucos os momentos de interação, de formação de grupo. O saber é fragmentado e quando algo surge uma atividade diferenciada muitas vezes não é vista como conhecimento. Assim os profissionais de artes por muitas vezes encontram estranhamento por parte dos alunos, dos colegas de trabalho e da gestão quando chega no dia da sua aula.

Sobre a narrativa supracitada, “a necessidade de aproximar mais os alunos à prática de dança” nos dias observados, normalmente a aula era iniciada com explicação de alguns temas relacionados ao corpo, às danças populares, movimentos e/ou conteúdos abordados por meio da leitura de textos tendo como referência o livro<sup>54</sup> didático disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Natal (turmas do 4º e 5º ano), no qual consta um capítulo específico para a linguagem de dança com os seguintes títulos: “Dança e Expressão Corporal” e “Dança e Mudança”, além de textos complementares como: “Valorizar a brincadeira” e “Festas Populares”. Nessa aula, a professora abordava o tema “Corpo, brincadeira, consciência corporal”, ressaltando a consciência corporal e movimentos no espaço e os alunos estavam sentando em duplas, acompanhado as explicações pelo livro.

---

<sup>54</sup> POUGY, Eliana. Ápis: Arte. 4º e 5º ano: Volume único. São Paulo: Ática, 2014.

Na segunda parte da aula, os alunos e Pibidianos participaram de um Jogo teatral (mímica) proposto pela Supervisora. A turma foi dividida em dois grupos e era preciso adivinhar o filme com uma tabela desenhada na lousa, com a supervisora marcando a pontuação. Então, os Pibidianos se dividiram entre os grupos de alunos e juntos pensavam em gestos para criar a mímica. Os jogos auxiliam na interação, ludicidade, criatividade e na competição entre as crianças. Todavia, quando só pensados no ponto de vista da competição, um ganha e outro perde, não é visto de forma positiva, pois estimula o individualismo no ambiente escolar. É importante frisar que esse jogo não se enquadra numa prática voltada para o ensino da dança, talvez esteja mais próximo das práticas voltadas para o teatro, a brincadeira ou quando recriados, o que não ocorreu.

Nessa Comunidade, o Dia Internacional da Dança é parte do eixo Dança em Trânsito, conforme ressaltado anteriormente. Sendo assim, essa data vem sendo comemorada anualmente. No campo de observação da UFRN, os Atores sociais organizam oficinas de dança, apresentações artísticas, coreografias, painéis, exposição de fotos, exibição de vídeo para mobilizar a comunidade escolar.

Nesse dia, apresentou-se uma cena do filme: “A bela e a fera” e uma coreografia denominada por eles “dança urbana”, encenados pelos Pibidianos e todos os alunos assistiram e participaram, na sequência de uma aula aberta. Ao final, foi realizado um “*Quis*” sobre o que tinha ocorrido nesse dia, os alunos que acertavam a resposta ganhavam brindes. Nesse dia de mobilização artística na Comunidade Ar constatou-se que a ação estava voltada para a mobilização da comunidade escolar, sendo esse objetivo alcançado, pois além dos alunos, funcionários, servidores, diretores, coordenadores, professores e alguns pais que estavam presentes, assistiam à comemoração do dia da dança.

A relação entre Supervisora Ar e os Pibidianos ressaltam a possibilidade de estabelecer trocas com outros professores, pois sentem a necessidade de criar outros diálogos com a comunidade escolar. Para tanto, ao se aproximarem as festas do ciclo junino e do evento da escola “Tenda Literária<sup>55</sup>”, os Pibidianos se dividiram em

---

<sup>55</sup> Projeto anual disposto no calendário dessa comunidade.

duplas para articularem, junto com outros professores, as propostas coreográficas, conforme comentário abaixo:

A gente está trabalhando agora (segundo bimestre 2017) a interdisciplinaridade com outros professores que não são da dança. Nós estamos com essa situação agora. Nós estamos com outras professoras levando a dança para aula dela e junto com ela desenvolver um trabalho, porque a gente queria. A gente não se limita só a dança com professor de arte, entende? E aí fica interessante de como eu vou usar. Música com matemática, perdão! Dança com matemática, dança com português a gente também aprende e nós percebemos que eles queriam nossa ajuda (PIBIDIANA<sup>56</sup> AR 1, 2017).

Não houve tempo de acompanhar esse processo de trocas entre eles, pois iniciou-se na primeira quinzena de junho, período de encerramento dessa pesquisa de campo. Ao mencionar “Interdisciplinaridade” percebe-se que essa discussão precisa ser revista pelo coletivo para que a dança não fique a serviço de outras disciplinas. Considera-se positiva a interação com outros pedagogos, pois são eles que passam maior tempo com esses alunos, entretanto, as trocas dialógicas poderiam versar de que modo que ambos percebam o desenvolvimento destas crianças dentro de cada área, identificando suas possibilidades e limitações, com ações que podem gerar maior integração entre Pibidianos e professores.

Os pibidianos da Comunidade Ar consideram positivo o acolhimento dado ao programa pelas gestoras e professores. “Eu quero atuar lecionando, dando aula, e aqui a gente tem essa possibilidade juntamente, com a professora supervisora. A equipe daqui é muito boa [...]”. (PIBIDIANO<sup>57</sup> AR 2, 2017). Esse sentimento de acolhimento é ressaltado por outros dois bolsistas entrevistados. A Supervisora Ar (2017), por sua vez, resalta como os alunos percebem a atuação dos bolsistas: “Eles gostam muito, eles se sentem próximos. Até mesmo pela idade, pois são jovens, pelas roupas que usam. Eles vêm até como um amigo, às vezes até confundem [...]” (SUPERVISORA AR, 2017).

Sobre a gestão de conflitos, os pibidianos indicam que os temas transversais têm sido aprofundados na “Comunidade Ar” como estratégia para avançar na relação entre e os alunos e ampliar discussões pertinente ao contexto:

---

<sup>56</sup> Graduada em administração UNP, graduação em licenciatura dança UFRN, último período, atuando no PIBID há um ano e meio.

<sup>57</sup> Graduando em licenciatura em dança UFRN, há dois anos, atuou no grupo parafolclórico da UFRN, atuante do PIBID Dança há um ano.

Primeiro a gente leva para a reunião muitas das coisas que acontecem em sala de aula e que a gente procura meios de estar debatendo esses assuntos como: Homossexualidade mesmo, os conflitos em família, trabalhar a questão do meio ambiente, tudo isso. A gente leva pelas duas vias. Por exemplo: Se a gente estiver deparando algo na escola e se a gente não tem muito conhecimento para está trabalhando isso com aluno porque a depender da faixa etária deles é mais difícil mesmo, falar determinados assuntos, então a gente questiona, leva isso para a reunião por exemplo e questiona com a supervisão como a gente poderia está levando isso. E depois a gente leva para a coordenação daí ela traz artigos ou pessoas para falar de determinada situação, aí depende do que a gente esteja levando (PIBIDIANO AR 1, 2017).

Nesse aspecto, ressalta-se que as estratégias tecidas por essa comunidade vão de encontro ao que sugere a Supervisora, ao falar de “adaptar-se”.

Principalmente, o adaptar. Os meninos (bolsistas) principalmente no começo, eles vinham muito com uma perspectiva de que, se não sai como eles fazem na universidade, eles não tinham atingindo seus objetivos. Aos poucos eles foram percebendo que isso é bem normal na maioria dos professores, a gente vem com uma perspectiva da dança na escola. E no começo, eu acho, eu acredito que grande parte se frustra, eles também traziam isso. Aí depois, ele vê, começa a valorizar os pequenos ganhos, aparentemente, mas que são grandes ganhos. Como eu vou adaptar aquela aula que fiz na universidade, para a sala de aula pequena com muitos alunos e na sua maioria não estão interessados em fazer, porque na universidade é diferente tipo assim: ou fazem ou fazem né?! [...]. A maior discussão é como eu vou adaptar isso que eu vejo na universidade para sala de aula?!(SUPERVISÃO AR, 2017).

Novamente, retoma-se as dificuldades que os estudantes de licenciatura têm em aproximar os conhecimentos adquiridos na Universidade aos da sua prática escola. Sobre esse tema, a Supervisora Ar ressalta que, na relação com os Pibidianos, o “adaptar” deve ser visto como parte de um processo de adequação diante da imprevisibilidade e percepção do que seria relevante para os alunos, também apostando nas conquistas realizadas. São pontos a ser discutido no coletivo, o que não ressoa como anulação, e sim reforça a reflexão, apresentação dos pontos de vista de cada um, convidando para uma participação mais ativa, afinal, do ponto de vista da cooperação, há algo que precisa ser feito junto para o benefício de todos.

Todos os atores sociais participantes do PIBID percebem que a ambiência escolar é um espaço que no qual os alunos passam uma parte do seu dia mais esse lugar não pode ser taxado de hostil, devido às regras impostas, limites e desafios. Então, quais aspectos das práticas artístico-pedagógicas constroem outras vias de percepção na relação entre os alunos para que eles possam se sentir incluídos? É nesse lugar, na escola, através da experimentação, exploração do ambiente,

reconhecendo seu contexto, investigando e com recursos da pesquisa que esses Atores sociais podem criar suas metodologias de ensino no campo de atuação da dança.

Outro aspecto que favorece o ambiente cooperativo dos bolsistas<sup>58</sup> PIBID DANÇA UFRN nos dois contextos escolares – “Comunidades Fogo e Ar” – está na organização das reuniões de planejamento:

A gente tem um dia de planejamento, que todo mundo se encontra, lá tem algumas tarefas. A gente vai dividindo para cada um o que que vai fazer, a gente vai direcionado pela nossa Supervisora e ela vai dando as orientações do que cada um tem que fazer. Por exemplo: Um vai ficar uma turma e vai desenvolver a coreografia, alguma movimentação, outro vai fazer alguma parte teórica, vai trazer algum conhecimento para eles entenderem, o que vai fazer para eles estudarem e se desenvolverem. Cada um vai ficando com alguma tarefa, é nesse estilo. Então, na nossa última reunião foi sugerido pela Coordenadora que nos divididíssimos em comissões, cada comissão ficou responsável por uma atividade (PIBIDIANO AR 2, 2017).

Percebe-se a responsabilidade compartilhada, já que cada um poderia se integrar às referidas comissões de registros escritos e fotografias; de busca a congresso e eventos científicos; da lista de presença, divulgação (redes sociais) e visibilidade das ações do programa. Esse caminho aponta necessidade de compromisso, acordos e trocas que precisam ser instaurados para criar um ambiente cooperativo.

De acordo com Pibidianos da “Comunidade Ar”, quase todos frequentam a escola às sextas-feiras. Percebeu-se que consideram a sala de aula desafiante, comentam que toda relação social apresenta embates, principalmente nas discussões das atividades. E afirmam todas as problemáticas são discutidas em grupos, todos terem direito a fala, mas a decisão, ao final, é da Coordenação ou da Supervisão do programa e reconhecem que o fator “experiência” torna-se preponderante. Para finalizar essa análise, resalto a voz da Supervisora e da Coordenadora, respectivamente, sobre a cooperação, já que seus discursos não se distanciam das narrativas dos Pibidianos e coadunam respostas sobre: Em que medida a cooperação pode ser instaurada:

---

<sup>58</sup> Os participantes do PIBID recebem verbas diferenciadas de custeio e desempenham funções distintas.

Se há cooperação entre nós? Eu acredito que hoje em dia sim, até porque os bolsistas amadureceram, nós os supervisores também amadurecemos. Como trabalhar esses bolsistas? Como incluí-lo? Eu amadureci muito com isso. Hoje em dia, a gente consegue cooperar. No começo não era tanto assim. Digamos que ficavam poucas pessoas para irem na escola...Faziam uma intervenção ou outra na aula. Eu não sentia no início tanta confiança. Olha, nós temos tantos horários para tal coisa, você tem esse horário e eu vou auxiliando, não! Eu não sentia essa confiança. Era um tempo mais reduzido, hoje em dia não, eu me sinto mais predispostas à essa cooperação e eles também. Eu vejo que eles estão mais envolvidos. Eles também entenderam a importância de estar no PIBID, de aprenderem no PIBID, o quanto eles vão ganhar com isso quando eles forem ser futuros professores [...] (SUPERVISORA AR, 2017).

Ao falar da relação com os bolsistas, a Supervisora Ar, foca que questões como amadurecimento, confiança e a predisposição, são fatores que criam entendimento e percepção do papel de cada um dentro do PIBID e, assim, passam a estabelecer mudanças positivas na relação entre eles como: reciprocidade, confiança e autonomia. Que corrobora a cooperação, segundo Sennett, “está em nossos genes”, para tanto, temos nos predispor diante das relações sociais que estabelecemos para instaurar o ambiente cooperativo.

Todos estão inseridos em um programa que pretende estabelecer relação entre universidade-escola, pressupondo articulações do coletivo para o individual e vice-versa. Então, o posicionamento de cada um é o que garante cooperação e a estruturação de ambientes cooperativos, como bem colocado na narrativa da coordenadora UFRN PIBID DANÇA UFRN:

Eu acho que existe sim a cooperação, mas eu acho que ainda, ainda essa cooperação pode ser ainda mais ampla. Eu vejo a cooperação muito forte nesse trânsito que vai da graduação e chega até a Educação Básica, ela está e ela pode ser vista em diferentes instâncias. Essa cooperação, por exemplo, entre coordenador e supervisor, a produção de tarefas e de projetos, na produção em dança, que é especificamente, nossa linguagem para a escola, porque eu acho que aí se instaura um link até de formação continuada tanto do professor da universidade como do professor da escola sabe?!Porque, assim eu percebo que o professor que está na escola ele tem acesso através do Pibid ao conhecimento que é produzido na universidade via por coordenador, via participação das instâncias da universidade. Como também o coordenador ele tem essa visibilidade do conhecimento que é produzido na escola. Então, eu acho que essa ação cooperativa muito importante porque o conhecimento entre dança é produzido nesses dois lugares, mais nem sempre esses dois lugares se articulam. Isso deveria ser inclusive o principal ponto de visibilidade entre a instituição e a educação básica, uma vez que o aluno da instituição pública ele vai atuar na educação básica. Então assim, eu acho que há uma cooperação nesse sentido da consequência do PIBID, nossa relação se dá como formação continuada dos professores e ao mesmo tempo dos alunos da graduação e coordenação (COORDENADORA UFRN, 2017).

Acredita-se que, através do PIBID, todos estão em processo de formação continuada para criar ações voltadas para a dança na escola, ao mesmo tempo, que devem compartilhar essas experiências no âmbito acadêmico. Afinal, estes são os principais interlocutores dos dois campos e suas narrativas afirmam a importância de participar deste programa, e estes os percebem por estarem implicados nesse ambiente, entre trocas e partilhas com outros estudantes da licenciatura em dança.

Entretanto, percebe-se que ainda falta visibilidade, autonomia e posicionamento político para que as ações do subprojeto, não sejam vistas apenas como um cronograma a ser seguido. Faz-se necessário que recriem outros modos, tragam novas ideias e reflitam sobre as deficiências percebidas no contexto escolar, pois esse é também o papel da dança na escola.

#### **4.2.2 Comunidade Fogo.**

A escola “Comunidade Fogo” está localizada no Município de Parnamirim, na estrada do Km 101 em trecho ligando a cidade de Natal a outras regiões do Rio Grande do Norte. A escola possui infraestrutura ampla, laboratório de informática, sala da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>59</sup>, além de sediar o Programa Mais Educação<sup>60</sup>. Há também biblioteca, acesso para cadeirantes, área de futebol, refeitórios, cozinha, sala de professores, sala de coordenação, diretoria e salões de entrada e as salas estão designadas por nomes como: Alegria, Solidariedade, Amor e há frases de Freinet espalhadas nas pilastras da escola.

Outro fator que chamou atenção, principalmente nessa escola, foi ter percebido que no turno da manhã há poucos alunos negros, aproximadamente dez (perguntei ao diretor e ele disse que no turno da tarde havia quantitativo maior, nas turmas do ensino médio). Brevemente, posso dizer que Rio Grande do Norte é uma região que teve influência norte-americana, holandesa, árabe e indígena (índios potiguaras); os negros, em sua maioria, estão em áreas populares distantes dos

---

<sup>59</sup> Segundo essa supervisora, a sala é de uso exclusivo da UAB. Uma sala bem estruturada com ar condicionado, computadores novos, tela digital, dentre outros recursos materiais do Projeto Mais Educação. Tais imposições soam contraditórias para mim. Afinal, se está dentro da escola por que alunos, professores e demais funcionários não podem usar? Os serventes não podem usar, mas fazem a limpeza duas vezes por semana. Não foi possível esclarecer, porém, se eles recebiam pagamento extra pelo serviço.

<sup>60</sup> Uma das Pibidianas é também monitora de dança do Projeto Mais Educação.

centros urbanos, zona à margem da capital e outra parcela está nos 44 (quarenta e quatro) quilombos demarcados. O Estado tem riquezas naturais preservadas pelo Exército Brasileiro, além de ser rico na extração do sal, exportação da carne do sol e camarão.

Na comunidade Fogo, atuavam sete bolsistas PIBID, organizados em dois grupos (três frequentavam a escola às quintas-feiras e quatro nas sextas), dos quais acompanhei os que frequentavam a escola na quinta-feira com duas horas/aula, por dia.

Observou-se catorze aulas, normalmente iniciadas com conteúdo que a Supervisora Fogo <sup>61</sup> (2017) escrevia na lousa para os alunos copiarem, acompanhado de explicações e correções. Em seguida, a supervisora organizava a sala em círculo e em todos os momentos em que os pibidianos estavam presentes, eles aplicavam essa segunda parte da aula, “a prática”, sob a observação da Supervisora. Ao ser perguntada, sobre o que mudou em suas práxis com a presença dos pibidianos, a Supervisora Fogo diz:

Olha a gente começa a ter um novo olhar com relação às crianças no sentido de um novo olhar para o corpo e para a dança. Esta criança elas vêm com um histórico, é um ser que tem um histórico. A gente trabalha muito com isso também e de uma certa forma, a gente tende a pesquisar dança, não que eu não pesquise, mas de uma certa forma traz novidades. Os bolsistas também ajudam. Mas com relação a dança, a gente abrange, traz novidades, eles trazem propostas fica uma troca muito gostoso e a gente termina ganhando com isso. Com essa troca, troca de experiência, troca de conteúdos com possibilidades de trabalhar na sala e daí (SUPERVISÃO FOGO, 2017).

Ao falar das trocas que ocorrem na relação supervisor-bolsista-aluno, a Supervisora percebe ganhos dos dois lados e aponta que os benefícios reverberam no desenvolvimento dos alunos. Ao identificarem as fragilidades e limitações destes compartilha outras experiências estéticas e cria outras relações com os pibidianos, o que implica no desenvolvimento da curiosidade, e em outros tipos de aproximação, ampliando seu desejo para a aula de dança. Vislumbra-se assim, algumas possibilidades de algumas mudanças percebida na escola ao dizer que

[...] a escola também trabalha com a questão do Índice Desenvolvimento do Ensino Brasileiro (IDEB), que é o índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A questão da escrita, da leitura, então, a gente dá uma aula prática tudo com eles, mostra os conteúdos. E o que tem teoria eu também faço

---

<sup>61</sup> Professora/supervisora desta comunidade, com formação acadêmica em artes cênicas. Professora de artes/dança inserida no PIBID DANÇA, desde 2015.

com que eles escrevam sobre isso, fazendo com que eles ampliem um pouco mais, abranjam um pouco mais o horizonte da dança (SUPERVISÃO FOGO, 2017).

Sobre o estímulo à pesquisa do professor e às mudanças no IDEB, estas são questões que poderiam ser exploradas nas reuniões de planejamento uma vez que o fator “melhoria na qualidade do ensino público” é uma das razões do programa existir. Então, até onde os atores sociais do PIBID DANÇA estariam pensando em estratégias de ensino para perspectivar mudanças no atual quadro da educação básica? Outro tema que os profissionais da dança encontram pouca discussão no campo de atuação é relacionado à inclusão dos alunos com deficiências. Durante o período de observação evidenciou-se a existência de dois alunos com deficiências e estes, não participavam das práticas pedagógicas, o que contribui para o processo de exclusão, dentre as dificuldades de proporcionar essa interação perpassa a ausência de laudo e de acompanhantes qualificados.

Diante dessas e outras ausências que fragilizam o sistema educacional público, coube saber, nesta pesquisa, qual a articulação dos saberes relativos à universidade e aos da escola, para além do que os bolsistas consideram não estar ao seu alcance, a exemplo, os temas transversais. Estes narram que realizam estudos dirigidos coletivamente, acessam outras leituras e, quando possível, participam de atividades extra para fomentar suas ações.

No tocante dos conteúdos relacionados à dança, reúnem possibilidades para se trabalhar dança na escola, como nos diz o “Pibidiano Fogo 1<sup>62</sup>”:

A gente utiliza muito texto, autores como: Isabel Marques, Márcia Strazzacapa, Ana Mae Barbosa, Lenira Rangel. Tudo que está sendo discutindo dentro do PIBID é para compartilhar saberes para a gente melhorar a nossa atuação na escola e que nossas Supervisoras possam também construir com a gente uma didática que leve conhecimento ao aluno de modo que a gente não entregue tudo muito técnico. Mas que trabalhe a reflexão mais contemporânea junto com o professor. Onde ele (o aluno) possa refletir das várias técnicas, que a gente possa refletir diante do mundo e da dança e que ele (o aluno) possa também construir seu movimento corporal gerando um conhecimento dos seus movimentos (PIBIDIANO FOGO 1, 2017).

Na narrativa do “pibidiano Fogo 1”, ele explica como organiza suas práxis pedagógica:

---

<sup>62</sup> Graduando em licenciatura, bailarino residente na companhia EDTAM (Escola de Dança do Teatro Alberto Maranhão). Está no Pibid Dança desde 2015.

As minhas aulas passam pela consciência corporal, através das repetições. Da questão espacial de Laban para poder construir uma consciência, um movimento no aluno, e que não seja, apenas cópia. Claro, que a cópia é fundamental, sem dúvidas; mas para poder construir, para poder trabalhar a questão da cognição e também do movimento, também na construção...O erro é mais importante que a cópia (PIBIDIANO FOGO 1, 2017).

Além disso, em alguns momentos de apreciação estética eram apresentados curtas de animação, videocliques de dança e de grupos artísticos de dança sempre com enfoque direcionado à dança, sem fazer relação a outras temáticas. Conforme os depoimentos dos Pibidianos da Comunidade Fogo, eles organizam suas atividades por meio da divisão teoria-prática, ou seja, quando a supervisora iniciava com teoria, os pibidianos traziam uma aula prática relacionada ao conteúdo, e vice-versa.

Apesar do discurso dicotômico percebido em suas narrativas (separando a prática e a vez da teoria), foi observado que nas atividades há uma tentativa de integração, principalmente nos processos educacionais percebeu-se que todos concordavam sobre o que seria desenvolvido, as funções de cada um (um deles ministrava a aula, os outros tiravam fotos, organizavam o som e entre si revezavam suas funções) e faziam relação entre o planejamento da supervisora e seu método de ensino. Houve um dia em que a supervisora Fogo (2017) trouxe como conteúdo um breve histórico da dança e mencionou os diferentes tipos de dança, abordou a diversidade destas, ressaltou nomes de ícones da dança moderna e, ao falar de dança contemporânea, disse que eles experimentariam na parte prática.

Normalmente, a aula prática era iniciada com os alunos em círculo, fazendo alongamento. Nesse dia, os pibidianos trouxeram três fitas de cores diferentes, amarram-nas de um lado a outro da sala, em diferentes níveis, enquanto os alunos se organizavam em fileiras. O Pibidiano “Fogo 2” indicava que eles (os alunos) encontrassem diferentes possibilidades de movimento com o corpo para ultrapassar essa fita.

Na primeira tentativa, os alunos utilizaram o nível alto, pouco se arriscavam ao passar pela fita ou não tentava formas diferenciadas, em sua maioria se agachavam e passavam abaixados. Até que o Pibidiano “Fogo 2” mostrou outras possibilidades de travessia. Com essa interação, os alunos se desafiaram um pouco

mais, além disso, foram direcionados durante a dinâmica, por exemplo: “usem os níveis do corpo, experimentem outras partes e pensem em tempo rápido, lento”. Tais estímulos estavam remetendo a conteúdos que já haviam sido abordados durante as aulas. Nesse sentido, referindo-se aos fatores de movimento do corpo, proposto por Rudolf Laban (tempo, espaço, peso, fluxo).

Ao final dessa aula, como de outras, é realizado um espaço de escuta sobre a prática do dia. De modo geral, os alunos comentam: “Legal! Aula foi divertida!”. Apenas um aluno descreve sua sensação sobre a atividade, sempre faz comentários: “Eu senti dificuldades na hora do nível mais baixo, de rastejar”. Essa atividade pedagógica aparentava não ter desafios, porém os alunos sentiam dificuldades quando foi pedido que mobilizassem mais o corpo e, um aluno que expressou medo preferiu ser organizar a fila, a ação era realizada individualmente. Pode se dizer que a interação foi percebida quando estavam juntos, em fila – um atrás do outro – aguardando sua vez e se mostravam ansiosos e falantes à espera da sua vez.

Como havia comentado, essa turma impressiona pelo fato de que a maioria dos alunos participa da aula; eles gostam de fazer dança, ficam curiosos para saber o que farão naquele dia. Diante disso, foi perguntado aos bolsistas como eram geridos os conflitos e sua fala sinaliza que ocorre,

Através de reuniões um com outro. Já que a gente está lá para discutir, já que a gente vai falar de planejamento, já que a gente tem um dia para planejar. A gente também tira esse momento para discutir, vê o que não está dando certo, o que pode melhorar. É assim, tem que chegar não só com a crítica, tem que chegar com as sugestões; Tem que chegar com plano a, b, c e tudo. Para fazer com que a gente possa se integrar da melhor forma não só pensando na gente, mas sim, nos alunos e nos futuros professores que seremos e como a gente pode resolver qualquer situação (PIBIDIANA FOGO 2, 2017).

Na tentativa de amenizar os imprevistos da ambiência escolar, os Pibidianos e Supervisores organizam-se na preparação da aula, fazem uso de outros recursos materiais dessa Comunidade (vídeo, objetos cênicos, etc.), tentam explorar algumas habilidades dos alunos. Mas não há espaços de trocas dialógicas quando os alunos falam espontaneamente não constroem diálogos com as proposições deles. Assim, para encerrar esta análise e para saber “em que medida ocorre a cooperação” nessa Comunidade, ressalta-se a voz do Pibidiano Fogo 1:

Sim, em conjunto com todo mundo, de certa forma sim. A gente tem um encontro e esse encontro já determina muito o que a gente vai fazer. Porque, a

gente trabalha geralmente por semestre. Então aí, a gente determina o que vai ser legal na escola... E a gente diz a supervisora para poder dialogar e vice-versa. Na verdade, a gente tenta fazer com que os conteúdos entre um e outro, geralmente, dialoguem. Pergunto: “por que de certa forma sim”? Então, ele complementa: Por que nós temos acordos, mas se faltar uma pessoa, quebra a corrente, o compromisso, o comprometimento (PIBIDIANO FOGO 1, 2017).

Segundo suas narrativas e, por meio de observações, verificou-se nessa comunidade um tipo de cooperação, que perpassa pelo sentimento de estar em grupo, pelo compromisso profissional e a importância de firmar acordos. Frequentemente, as práticas pedagógicas planejadas entre os bolsistas e supervisora tentam estabelecer relação entre as propostas. Com isso, constroem sequenciamento e nexos, articulando e tecendo saberes sobre a dança.

## **CONCLUSÕES NUMA PERSPECTIVA DE COOPERAÇÃO**

A cooperação norteou essa pesquisa, no sentido referenciado por Sennett, a “arte de interagir”, por meios de trocas dialógicas, nas quais as partes se beneficiam, entendendo que essa relação é cheia de ambiguidades, pontuando, porém, que algo precisa ser realizado em conjunto, tendo em vista que, essa perspectiva perpassa as relações sociais dos bolsistas do PIBID DANÇA em seus distintos campos de atuação.

Nesse sentido, o conjunto sobre o qual buscamos vislumbrar a cooperação está na atuação de professores, alunos e pesquisadores inseridos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa visa a retroalimentação entre Educação Básica e Universidade, aproximando futuros licenciados à realidade da escola pública, tentando suprir defasagem no campo profissional das licenciaturas e a melhoria da educação básica. Destacamos sua importância em vários aspectos com foco nas relações sociais dos envolvidos e na configuração das suas práticas artístico-educativas.

Em relação à pesquisa de campo, ressalta-se que foram seis meses de imersão, vivenciando diferentes contextos da escola pública, percebendo o que foi possível dentro dela e no seu entorno. Nesse período, foram perceptíveis o acolhimento e interesse sobre a pesquisa em todos os campos e o engajamento dos participantes da área da dança, em seus campos de atuação. Porém, as escolas têm suas prioridades, os professores têm seus compromissos, além de diversas problemáticas, tais como: gestão pouco participativa, alguns professores tentando estreitar laços entre as atividades do programa e suas demandas, a falta de infraestrutura, bem como, outras bem equipadas ou à espera da sua sede.

Não é somente a dança que encontra resistência na ambiência escolar, são problemáticas na esfera operacional de cada contexto. Além disso, a escola ainda mantém o espaço do saber fragmentado. Os momentos de conversa na sala de professores, na hora da merenda, são curtos espaços de interação para compartilhar dificuldades, digerir as demandas das tradicionais datas comemorativas, trocar ideias e questões políticas da classe. Foi nesse ambiente do sistema público escolar, heterogêneo e desigual, que os atores sociais da pesquisa estiveram inseridos, na tentativa de entender sua dinâmica, a lógica de cada Comunidade e sentimento de pertencimento na cultura escolar, para vislumbrar a dança no projeto político-

pedagógico das escolas e ampliar as discussões sobre a inserção da área nesse âmbito.

Muito embora, percebeu-se que a configuração da proposta do PIBID DANÇA como mais um projeto isolado na escola, algumas comunidades conseguem ampliar suas propostas, outras acabam se detendo à sala de aula, na qual atua o Supervisor. Outra realidade, que o Pibidianos enfrenta junto com os Supervisores é que, para cumprir sua carga horária, o profissional da Área de Arte precisa atuar em quase todas as turmas. Esse trânsito, de uma sala para outra, gera um desgaste desse acadêmico, fragiliza a construção de rituais junto com os alunos, dentre outros aspectos da rotina deles que criam resistência para acessar e reorganizar um ambiente cooperativo.

Esta realidade é ressaltada por alguns atores sociais, sendo percebida a apropriação e a conquista do espaço físico da dança em algumas Comunidades por campo de observação. Mas, que espaço adequado seria esse? De preferência, sem cadeiras e mesas, pois esses objetos por muitas vezes, dão limites ao corpo dos alunos e é necessário que haja o espaço adequado para o ensino das Artes.

Das categorias levadas para o campo de observação vimos a reciprocidade entre os atores sociais desta pesquisa, em diferentes momentos: na tessitura de propostas artístico-pedagógicas, trocas dialógicas, nas relações interpessoais. A relação de ensino – aprendizado foi vista de diferentes maneiras e situações entre: alunos – pibidianos – supervisores – coordenadores.

Nesse sentido, do ponto de vista da observação, quando perguntamos como são geridos os conflitos no campo de observação UFBA, os Pibidianos sentem a necessidade de criar mais espaços de diálogos, dentre as suas atividades. O que desvela a complexidade e a necessidade de discussão para a realização do trabalho coletivo. No campo de observação UFRN, as percepções sobre a escola são conversadas no coletivo, pois percebem, que assim identificam pontos para serem discutidos.

As habilidades cooperativas mais percebidas no PIBID Dança UFBA e na UFRN foram: partilhas, criatividade, trocas de experiência, colaboração, a escuta e criação de saberes, sentindo-se todos motivados pela docência. Neste caso, os bolsistas reforçam a importância de participar do Programa, comparando aspectos positivos dessa experiência e que complementam sua atuação no curso de licenciatura.

No campo do PIBID DANÇA UFRN, a cooperação, por muitas vezes se aproxima da abordagem do autor Richard Sennett adotada nesse estudo. Visto em suas narrativas e observado em algumas práticas artístico-pedagógicas, como, por exemplo, quando mencionam sobre as reuniões de planejamento, relatam sobre o papel de cada um, bem como no compromisso acordados entre eles. E, dizem que ao seguir o cronograma do subprojeto, encontram brechas para propor outras ações para agir em conjunto.

Na Comunidade Ar, o período de observação ficou comprometido, quase não foi possível vislumbrar ações artístico-pedagógicas focadas na dança, ainda que as narrativas dos bolsistas ressaltam a importância da dança e de tantas outras ações já realizadas. Ressalta-se que esse é o terceiro ano do PIBID nessa unidade, sendo este um fator positivo, pois os Pibidianos percebem o acolhimento e interesse da gestão escolar.

Nesse período de atuação, as intervenções realizadas têm proporcionado espaços de visibilidade e diálogos e que, a partir de junho de 2017, irão estender as ações e interagir com outros professores. Essa aproximação com pedagogos pode ampliar novas discussões e percepções sobre as turmas que atuam e pode contribuir para aproximá-los de um modo mais direto e autônomo nesse contexto, favorecendo a co-implicação.

No PIBID DANÇA UFBA, foi dando ênfase aos processos colaborativos, segundo suas narrativas, apontam, que pensar a importância coletivamente práticas artístico-pedagógicas e, mencionam a importância da experiência no campo de atuação. Em alguns momentos, foi aparente a existência de descompasso na relação entre bolsistas/coordenação/supervisão, visto que se observou em uma escola, com mais frequência, a atuação dos alunos e Pibidianos. Em outra escola, a Supervisora esteve, na maior parte do período de observação, trabalhando sem a participação efetiva dos pibidianos. Tal descompasso fragiliza momentos de instaurar ambientes cooperativos e fomentar a formação práticas coletivas, um dos aspectos pertinentes e sugeridos pelo Programa: a atuação conjunta de bolsistas, supervisores e coordenadores.

Sobre as reuniões de planejamento e os encontros semanais em que discutem pontos relativos aos subprojetos e outras demandas; só foi possível observar dois momentos: no período de apresentação da pesquisa e ao seu final, para agra-

decer a contribuição no desenvolvimento desta. Assim, não foi possível analisar as discussões realizadas no campo acadêmico em relação às suas práticas na escola, o que foi parcialmente descrito nas narrativas dos participantes. Mas, não pude deixar de notar no campo observação UFRN, no qual já atuei com supervisora, no ano de 2014, que passados três anos, houve uma oxigenação e amadurecido na articulação na relação entre os novos atores sociais, desvelando o sentido de pertencimento e da participação em grupo.

Para formação continuada do professor, o papel da Supervisão contribui para a identificação de fatores positivos em suas *práxis* e de modificação na rotina da escola, além disso, é dada maior atenção, a pesquisa como exercício profissional. Somados, a partilha de saberes com os Pibidianos, atuação que contribui para construir outras possibilidades de pensar a dança na escola. Estes sujeitos, consideram de extrema relevância estarem entre pares, pois favorece a relação dialógica – reflexiva, visto que afirmam não ser possível pensar a dança sozinhos, tendo em vista o quantitativo de alunos por sala.

Dentre, os diversos desafios encontrados nesta investigação, aponta-se uma lacuna na exploração de temas relacionados a melhoria da qualidade da educação, a inclusão de alunos com deficiência, questão de gênero, bem como de outros temas relacionados com o processo de mudanças da sociedade.

Nesse estudo, foi possível constatar, que o Programa PIBID promove encontro entre os sujeitos para que possam sugerir modos de atuar nas escolas. Suas implicações nesse ambiente, desdobra-se em atividades para serem compartilhadas nos cursos de licenciatura em Dança. No entanto, há muitos desafios, sobretudo por se tratar de uma política educacional transitória, já que desde 2015, o programa tem sofrido cortes de verbas. Sendo assim, as propostas e resultados, dos bolsistas do PIBID necessitam ser sistematizados e compartilhados, o que gerará maior difusão dos resultados, bem como, poderá cooperar com outros pesquisadores.

Outro desafio, está nas estruturas organizacionais do ensino básico público, que, normalmente, seguem parâmetros tradicionalistas de ensino, nesse caso, os Pibidianos percebem embates no intuito de modificar essa cultura escolar, nesse sentido, espera-se que essa seja uma das expectativas dos futuros licenciados, trazer modificações para a educação.

Sobre os Atores sociais observados nessa pesquisa – ainda que dentro de uma microperspectiva – pois foram apenas quatro unidades escolares e três meses de observação em cada campo. Afirmar-se que, em sua maioria, são artistas de dança formados e em processo de formação, que levam à escola, saberes tecidos pelo viés da dança, discutem sua interface e corroboram com a inserção desta, em seu campo de atuação, embora haja desafios.

Nesse caso, percebemos a importância de frisar que há pouca visibilidade na produção de conhecimento destes atores sociais, em comparação, a outras áreas de conhecimento, o que poderia favorecer a importância e repercussão das ações do Programa PIBID Dança, além de fomentar e dar visibilidade à dança na escola, a partir da sistematização e difusão das metodologias aplicadas no PIBID DANÇA.

Na contemporaneidade, urge a necessidade de resistir, problematizar e refletir acerca da manutenção das lógicas de ensino comumente conhecidas e pautadas de relações hierarquizadas – nas quais somente o professor detém conhecimento – somadas à imposição de algumas regras que tendem a comprometer autonomia dos professores, estudantes e alunos.

Desse modo, esse estudo é um convite para pensarmos em estratégias que fortaleçam modos de cooperar e na criação de espaços de interações entre pais, servidores, professores e alunos, até mesmo para criar novos parâmetros de ensino. Contudo, necessitaria da reorganização e revisão pela comunidade, numa perspectiva dialógica que estimule e amplie a interlocução de estudantes, professores, pesquisadores, como protagonistas propositores, investigadores para cooperar partindo de seu campo de atuação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. Cadernos da ELT, Santo André, p. 33-41, mar. 2003.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 127-133, 2006.

DE ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus. 1987.

ALMEIDA, Veronica Domingues. **A experiência em experiência**: Saberes docentes e a Formação de professores da Rede Municipal do Município de Salvador. Nº de páginas. Dissertação de mestrado. UFBA. Salvador: FAGED, 2010.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano editora, 2003.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, **Campinas, ano XX, nº 68, p. x-y, 1999**.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2011.

BEKERSON, João. *Fora Cortes Fica Pibid*. 2015. Disponível em: <<https://juntos.org.br/2015/06/fora-cortes-fica-pibid/>>. Data de acesso: 20/07/2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA **RESOLUÇÃO**. DOU: Nº 3.2005. Disponível em: <file:///D:/cneebeb003\_05.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 06/2009, de 29 de dezembro de 2009**. Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Natal/RN, 2009.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução nº 3 de 8 de março de 2004**, Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional Sobre a Educação para o sec. XXI. 2010. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Ari-célia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. DEB. Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013. CAPES.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal da Bahia. **Relatório Anual-2015**, PIBID DANÇA. Disponível em: <<https://pibid.ufba.br/subprojeto-pibid-danca>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal da Bahia. **Relatório Anual-2014**, PIBID DANÇA. Disponível em: <<https://pibid.ufba.br/subprojeto-pibid-danca>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Universidade Federal da Bahia. **Proposta Político-Pedagógica para os Cursos de Graduação em Dança**. Disponível em: <<file:///E:/Proposta%20Político.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Superintendência de Desenvolvimento das Pessoas. Secretaria da educação, **Manual do Programa Mais Educação**. Rio de Janeiro: 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Superintendência de Desenvolvimento das Pessoas. Secretaria da educação. **Manual do Programa Mais Educação**. Rio de Janeiro: 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (MEC/SASE)**, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Arte**. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Dança UFRN. **Projeto Político-Pedagógico Dança**. 2013. Disponível em: <[https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/.../PPC\\_2012.pdf](https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/.../PPC_2012.pdf)>. Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. **PANORAMA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DA UTILIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL MOODLE NA UFBA**. In: Panorama de EAD UFBA 2016 Superintendente de Tecnologia da Informação, Superintendência da educação a distância, Núcleo de Ensino a Distância e Tecnologias de Educação. Salvador: NEAD, STI, SEAD. 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. **REUNI**. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razão, princípios e programas. 2007.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Artes. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em dança**. 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/deart>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (no prelo). **Plano de Trabalho PIBID DANÇA**, 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (no prelo). **Plano de trabalho PIBID DANÇA UFRN**, 2013.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (no prelo). **Relatório PIBID-Dança**, 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (no prelo). **Relatório anual-PIBID**, 2015.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, 2000.

BEKERSON, João. *Fora Cortes Fica Pibid*. 2015. Disponível em: <<https://juntos.org.br/2015/06/fora-cortes-fica-pibid/>>. Data de acesso: 20/07/2017.

BRZEZINSKI, Iria. FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O PLANO ENACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012-?). **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 151-167, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/151-167/1699>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O Percurso do Conceito de Cooperação na Epistemologia Genética. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, 2012.

CARDEAL, U. S. Dançando na escola: uma proposição significativa crítica para formação cidadã. In: **Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil – CONFAEB/2015**. Fortaleza. Anais... Fortaleza: FAEB, 2015.

CANAN, Sílvia. R. Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID, enquanto política de promoção e valorização da formação docente. Seminário de pesquisa em educação. In: **IX ANPED Sul**. Região Sul. 2012.

CANAN, S. R.; CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto. Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2014. v. 4. p. 1-17.

CARVALHO, P. N. S. Artistas em Cena e para a Cena – Grupos de Teatro como Potenciais Espaços de Atuação Colaborativa. **Gambiarra**, Niterói, n. 6, p. 59-69, 2014.

CARVALHO, M. R. R. **Proposições curriculares para o ensino de processos de criação em cursos de dança de instituições de ensino superior**. 153f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia: Programa de Pós-Graduação em Dança, 2011.

CHARLOT, Bernard; SOUZA, Maria C. R. Fernandes. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623659843>>. Acesso em: 1º abr. 2017.

CHAVES, Virgínia M. R. PIBID-DANÇA: Arte Fora dos Muros da Escola Pública: educando o olhar. In: **Olhares sobre a docência: Primeiras Experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 135-149.

CONTREIRAS, Clarice; CURVELO, Marília. Dança na educação básica: o pibid-dança em escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador. **ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – ANDA**. Julho/2012. Disponível em: <<http://portalanda.org.br/index.php/anais>>. Acesso: 13 mar. 2017.

CONTREIRAS, Clarice. Os desafios da supervisão. **Anais Digitais do Seminário de Dança Angel Vianna**, n. 2, v. 1, p. 1-10, 2013.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. **ANÍSIO TEIXEIRA, UMA “VISÃO” DO FUTURO**. Estudos Avançados 15 (42), Educação Básica. 2001.

CONTEE. *Análise da conjuntura educacional brasileira*. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/pdf/res1.pdf>>. Data de acesso: 27/03/2017.

DIAS, Raimundo Helion Lima; NASCIMENTO, Dalila de Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. **A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DO GRUPO DE ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFC**. Anais XVI Encontro Nacional de geógrafos. Crises, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperança. Espaço de diálogo e prática. ENG. Porto Alegre - RS, 2010. ISBN 978-85-99907-02-3

FONSECA, L. S. C.; CUPOLILLO, A. V. Repensando a formação de professores a partir da epistemologia da complexidade, **Rev. Univ. Rural**, Sér. Ciências Humanas. Seropédica, RJ, EDUR, v. 26, n. 1-2, p. 01-04, jan./dez. 2004.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da educação básica: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia**. 103f. 2014. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), 2014.

FREIRE, Paulo. **EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**. 15ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Larissa Mirelly Bezerra da Silva; OLIVEIRA, Andressa Karla da Silva; FIRMINO, Higor José Rodrigues; FERNANDES, Saryne Teixeira, RAMOS, Livia Carolina Pedrosa; SILVA, Carlos José Araújo da Silva; SILVA, Eloíse Tassila Bezerra. BEZERRA. Raphaelly Sousa; PORPINO. Karenine de Oliveira. Escola Municipal Profa. Zeneide Igino de Moura. **Dança na escola: ações e sentidos do PIBID Dança UFRN, CAPES PIBID, Natal: UFRN/Poster. Portal ABRACE, MG. 2014.**

GUEDES, Marília Gabriela de Menezes; JÓFILI, Zélia Maria Soares. **APRENDER CIÊNCIAS EM GRUPO: O QUE OS ALUNOS PENSAM?**.

IVIC, Ivan. Uma antologia de L. S. Vygotsky. In: COELHO, Edgar Pereira (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

LA TAILLE, Yves. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em Discussão**. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. São Paulo: Summus, 1992.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses / Nídia M. L. Lubisco; Sônia Chagas Vieira. 5. ed. – Salvador : EDUFBA, 2013. 145 p. ; il.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

LUPINACCI, Letícia Gabriela; CORRÊA, Josiane Franken. Redes colaborativas de criação em dança: a composição coreográfica na contemporaneidade. **Revista da FUDARTE**, n. 29, p. 121-136, 2015.

KASTRUP, Virgínia. **APRENDIZAGEM, ARTE E INVENÇÃO**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, Virgínia. **A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade**. Ensaio: TRAMA INTERDISCIPLINAR - v. 3 - n. 1 – 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, R. FAGED, n.17, p.133-138, 2010.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: Pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber livro, 2012.

\_\_\_\_\_, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: Compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MARQUES, Isabel. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Ed. Digitexto, 2010.

MARQUES, Renato. *O Pac da Educação*. 2007. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2007/04/13/424783/ac-da-educao.html>>. Data de acesso: 27/03/2017.

MATOS, Lúcia. **A formação de artistas-docentes em dança**: espaços de incerteza e de ação compartilhada e política. In: VI Congresso da ABRACE (Assoc. Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisadores em Artes Cênicas), 2010, São Paulo. Anais do VI Congresso da ABRACE. São Paulo: UNESP, 2010. p. 1-5.

\_\_\_\_\_. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. SANTOS, R.; RODRIGUES, E. (org.). In: O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kelps, 2011. p. 41-56.

MELO, A. V.; ROCHA, L. V. Processos Compartilhados em Dança: investigação, criação e aprendizado. IN: **Anais do 7º Seminário de Pesq. em Artes da Faculdade de Artes do Paraná**, Curitiba, p. 85-89, jun. 2012.

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

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Rev. da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya; 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. **PIBID Música-UFRN: A formação de professores em articulação com os saberes docente**. 2015. 150f. Dissertação de mestrado (Escola de Música), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e Organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. 2010.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011-fev. 2012.

NÓVOA, António. Professores Imagens do futuro Presente. EDUCA. Lisboa: 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissional docente. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora, **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE no Ensino Fundamental**. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-6-a-14-anos-matriculadas-no-ensino-fundamental>>. Data de acesso 03/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Metas do PNE no Ensino Fundamental**. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>>. Data de acesso 03/12/2017.

OLIVEIRA, Marta de Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OVEJERO, B. A. **Métodos de aprendizagem cooperativa**. PPLL: Espanha, 1990.

PALMIERI, Marilícia; BRANCO, Angela. Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 11, n. 2, p. 365-378, 2007.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly e Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva; revisão de Paulo Guimaraes do Couto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o Pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. A educação da Liberdade. **Conferência apresentada no 28º congresso Suíço dos professores em Berna/1944**. Disponível em: <<http://frankvcarvalho.blogspot.com.br>>. Acesso em: 04 set. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Jussara. **Universidade Federal da Bahia: a utopia de uma razão-apaixonada**. 1994. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

PORTO, Vera Lúcia Soares. **Caminhos da liberdade em Foucault: das relações de poder ao cuidado de si no processo de subjetivação**. 2017. 317f. Tese de doutorado (Universidade Federal da Paraíba), João Pessoa, PB. 2017.

POUGY, Eliana. **Ápis: Arte**. 4º e 5º ano: Volume único. São Paulo: Ática, 2014.

Revista VEJA. Brasil é um dos dez piores em rendimento escolar, aponta ranking internacional. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/brasil-e-um-dos-dez-piores-em-rendimento-escolar-aponta-ranking-internacional/>>. Data de acesso: 06/10/2017

SENNETT, Richard. **Juntos**: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e democracia**. 7.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

SAVIANNI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 1º abr. 2017.

SOARES, Arilma de Sousa. Ações do Pibid dança UFRN na escola: partilhas entre o professor e o aluno da licenciatura. In: IV Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) IV Seminário Nacional do PIBID, Professores em Espaços de Formação: Mediações, *Práxis* e Saberes Docentes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2014. p. x-y.

\_\_\_\_\_. PIBID dança: partilha de saberes. In: IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Goiânia: UFG, 2016. p. 64-73.

\_\_\_\_\_. Poética da cooperação na comunidade escolar: PIBID dança. V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). **Anais...** Natal: UFRN, 2017. p. x-y.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação Profissional**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TENENBLAT, Nitza. Direção e direcionalidade na criação em coletivo. ILINX. **Revista do LUME**, Campinas, n. 7, p. x-y, 2015.

TOMASELLO, Michel. **Por que cooperamos?** Espanha: Katz, 2010.

TRIDAPALLI, Gladis. **Aprender investigando**: a educação em dança é criação compartilhada. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Bahia: UFBA 2008.

TREVISAN Amarildo Luiz; PEDROSO Eliana Regina Fritzen. Epistemologia da prática na formação de professores e suas consequências na relação teoria e

prática. In: IX ANPED, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** UFSM, 2012.

UNESCO. *Educação para todos*. 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/>>. Data de acesso: 20/12/2016.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 6-107, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

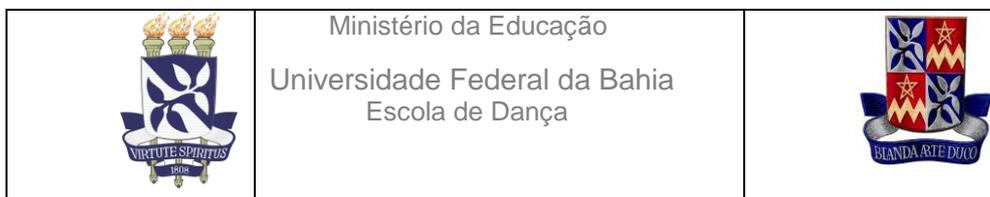
VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VERHINE, Robert Evan. A pós-graduação e a educação básica: um tema desafiante. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 15-24, 2012.

VIEIRA, Marcilio de Souza. Trajetórias e histórias da dança em Natal. Natal, RN: UNIRN/UFRN. In: VI Congresso da ABRACE (Assoc. Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisadores em Artes Cênicas). **Anais...** São Paulo: UNESP, 2010. p. x-y.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Royal. São Paulo: Pioneira Educação, 1992.

WESTBROOK, Robert B. **JOHN DEWEY**. Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira ;José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (Org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. 2010.

**ANEXO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DANÇA/ MESTRADO**  
**ESCOLA DE DANÇA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora Arilma de Sousa Soares a observar as atividades do Subprojeto PIBID Dança( IES ), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, assim como utilizar para fins acadêmicos os dados coletados por meio dos instrumentos de investigação (entrevistas, observação de aulas, entre outros) para a sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada PIBID DANÇA na UFBA e na UFRN: Política de cooperação na experiência docente, sob a orientação da Prof. Dra. Lúcia Matos (PPGDança/UFBA).

Cidade \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ Ano

---

Assinatura