



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

FRANCISCO ROBERTO DE FREITAS

DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR:
UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERESINA – PIAUÍ

Salvador
2023

FRANCISCO ROBERTO DE FREITAS

**DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR:
UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERESINA – PIAUÍ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino

Linha de Pesquisa 3. Mediações Culturais e Educacionais em Dança

Salvador
2023

FRANCISCO ROBERTO DE FREITAS

**DANÇA COMO COMPONENTE CURRICULAR:
UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERESINA – PIAUÍ**

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

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

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

Prof. Dr. Thiago Santos de Assis
Doutor em Artes Cênicas (Universidade Federal da Bahia)
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques
Doutora em Educação (Universidade de São Paulo)
Instituto Caleidos

Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad
Doutora em Educação (Universidade Federal do Ceará)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Paulo Petronílio Correia
Doutor em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dança/vida de todos os dias.

A Minha mãe, meu maior exemplo de pessoa guerreira e vitoriosa. E a toda a minha família.

A minha amiga e orientadora, Prof.^a Dr.^a Rita Ferreira de Aquino, por sua generosidade, carinho afetuoso, percepções/intervenções atentas, rigor incentivador e outras provocações por meio das quais conduziu todo o processo de orientação, o que provocou novas e inúmeras conexões, novos mundos possíveis.

Às Dras. Isabel Marques e Shara Jane Adad, e aos Drs. Thiago Assis e Paulo Petronílio, pelas provocações e compartilhamentos que vem contribuindo não só com esta tese, mas, com todo o meu processo formativo, colaborando com transformações necessárias para que eu possa me tornar uma *corpessoa* pesquisadora e profissional mais sensível.

Aos amigos Marcos Aurélio de Araújo Alves, Flavio Brebis, Diego Vasconcelos e Manoel Rodrigues, grandes incentivadores para minhas experiências acadêmicas e de vida.

A Iago Afonso da Silva Castelo e Shakes Peare Viveiros de Moraes, companheiros de vida que me deram importante suporte nesta trajetória.

Ao amigo e artista visual piauiense Tupy Neto, que me ajudou a pensar e repensar a identidade visual desta tese.

A todas as pessoas da equipe do PPGDança/UFBA, em especial: Lenira Rengel, Gilsamara Moura, Daniela Amoroso, Lúcia Matos, Daniela Guimarães, Lucas Valentin, Fernando Ferraz e Ludmila Pimentel, pessoas professoras que des/territorializaram meus planos de pensamentos.

Ao Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces, cuja contribuição para esta tese é incomensurável.

A todas as pessoas colegas de turma no doutorado, pelas trocas de experiências, incentivo e outros afetos carinhosamente compartilhados.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram com a pesquisa que gerou esta tese, seja com discussões, preenchimento dos questionários, indicações, comentários sobre o referencial curricular produzido ou outra forma.

A todas as pessoas da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

Às pessoas educadoras das equipes docentes em Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina.

A ACORDA – Associação dos Amigos do Cordão Grupo de Dança, instituição que permitiu inúmeras ações artísticas e educativas que pensaram e agiram em prol de comunidades de Dança.

A todas as pessoas com saberes e fazeres dançantes que, enfaticamente, atravessaram minha vida e, da sua forma, influenciaram meus modos de mover e criar minhas Danças, em especial: Sidh Ribeiro; Júlio César de Sousa; Jandira Carvalho; Viviane Maranhão; Elizabeth Vasconcelos; Manoel Messias; Waldemar Queiroz (*in memoriam*); Ludmila Olicar; Marinês Medrado; Raimunda Fortes (*in memoriam*); Vilma Teles Veras; Ivoneide Ribeiro (*in memoriam*); Fernando Freitas; Livia Leão; Socorro Bernabé; Nazilene Barbosa; Aretha Barros; Ednalda Vieira; Ligia Evangelista; Milene Ferreira; Neide Ferreira; Sheyla Ribeiro; Mariana Alves; Tiara Lorena; kátia Lopes; Weyla Carvalho; Janayra Oliveira; Andréia Carvalho; Luzia Amélia Marques; Datan Izaká; Ireno Junior; Regina Mendes; Agdayana Nascimento; Rayan Santos; Laryssa Oliveira; Armando Cavalcante; Beatriz Kerolyne; e ainda, todas as pessoas ligadas à/ao: Grupo Fama; Grupo de Dança da Escola Técnica Federal do Piauí (ETEFPI); Balé Popular do Piauí; Escola Estadual de Dança Lenir Argento; Grupo Vício de Dança; Grupo Art & Dança; Academia de Balé Júlio César; Balé da Cidade de Teresina; Fundação Cultural Monsenhor Chaves; Casa da Cultura de Teresina; Cia de Homens; Le Ballet Studio de Dança; Rede Anglo de Ensino (Teresina); Cordão Grupo de Dança (CGD) e Associação dos Amigos do Cordão Grupo de Dança (ACORDA).

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

Freitas, Francisco Roberto de.

Dança como componente curricular: uma educação integral em Teresina – Piauí / Francisco Roberto de Freitas. - 2023.
274 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2023.

1. Dança. 2. Dança na educação. 3. Dança - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Teresina (PI).
4. Dança para crianças - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Teresina (PI). 5. Educação integral. 6.
Professores de dança - Formação. I. Aquino, Rita Ferreira de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola
de Dança. III. Título.

CDD - 793.308122
CDU - 793.3(812.2)

FREITAS, Francisco Roberto de. **Dança como Componente Curricular**: uma educação integral em Teresina – Piauí. 274 f. il. Tese (Doutorado em Dança). Salvador: Programa de Pós-Graduação em Dança / Universidade Federal da Bahia, 2023.

RESUMO

A pesquisa abordou a dança como componente curricular do Ensino Fundamental. O objetivo principal foi investigar saberes e fazeres *teoricopráticos* de natureza conceitual, procedimental e atitudinal para formulação de uma proposta de referencial curricular para o ensino de Dança como componente do Ensino Fundamental, nas escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina, Piauí. As seguintes perguntas mobilizaram o desenvolvimento da investigação: de que forma/s a Dança está inserida nas escolas? Como a Dança tem sido abordada no Ensino Fundamental? Quais os principais avanços e desafios da inserção da Dança no Ensino Fundamental como componente curricular? A partir da inserção da Dança pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, Piauí, compomos nossa metodologia com base no método da cartografia, sob a forma de uma *pesquisa-intervenção*, desenvolvida a partir da seguinte questão: O que pode a Dança como componente curricular no Ensino Fundamental? A apresentação da tese é em perspectiva rizomática, a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, composta por sete brotos. Dentre as intensidades da pesquisa, nos dedicamos sobretudo a investigar a iniciativa em curso no referido município, desde 2018, que vem consolidando a Dança como componente curricular nas Escolas de Tempo Integral. Para tanto, abordamos noções como: corpo, dança, ensino de dança, educação integral, autonomia e emancipação em diálogo com estudos de pesquisadoras/es como Isabel Marques, Beth Rangel, Rita Aquino, Shara Adad, Thiago Assis, Paulo Petronílio, Paulo Freire, Jaques Rancière e Boaventura de Sousa Santos. Realizamos ainda uma revisão da trajetória de inserção da Dança no Ensino Fundamental desde a LDB 9.496/1996 à implementação da BNCC e um mapeamento de referenciais curriculares em Dança nas capitais dos vinte e seis estados brasileiros e Distrito Federal. A pesquisa resultou na publicação “Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental” – referencial curricular concebido em quatro eixos que se entrelaçam: estudos do corpo; relações entre o corpo e o mundo; contextualização histórica; e, processo de criação como aprendizagem. Por pressupor a coimplicação entre formação de pessoas professoras e práxis didático-pedagógica, e pela contingência de não existir curso de licenciatura em Dança no Piauí, o processo de elaboração da publicação ocorreu em diálogo com docentes da rede municipal em contextos de formação continuada promovidos pela própria SEMEC/Teresina em 2020, um dos quais em parceria com a Universidade Federal da Bahia como curso de extensão. Esta proposta foi vivenciada também junto a crianças e jovens do Ensino Fundamental em diferentes escolas, de 2020 a 2022. Os resultados da pesquisa confirmam que compreender a Dança como área de conhecimento, na perspectiva de componente curricular do Ensino Fundamental, contribui diretamente para a educação integral de crianças e jovens na contemporaneidade, que aqui tratamos como formação artística~educacional.

Palavras-Chave: Dança. Educação Integral. Referenciais Curriculares. Formação de Professoras.

FREITAS, Francisco Roberto de. **Dance as a Curricular Component**: an integral education in Teresina – Piauí. 274 f. II. Thesis (Doctorate in Dance). Salvador: Postgraduate Program in Dance / Federal University of Bahia, 2023.

ABSTRACT

The research addressed dance as a curricular component of Elementary School. The main objective was to investigate knowledge and theoretical-practical practices of a conceptual, procedural, and attitudinal nature to formulate a proposal for a curricular framework for teaching Dance as a component of Elementary Education, in Full-Time schools in the City of Teresina, Piauí. The following questions mobilized the development of the investigation: in what way/s is Dance inserted in schools? How has Dance been approached in Elementary School? What are the main advances and challenges of inserting Dance in Elementary School as a curricular component? From the insertion of Dance by the Municipal Education Department of Teresina, Piauí, we compose our methodology based on the cartography method, in the form of a research~intervention, developed from the following question: What can Dance as a curricular component in the Elementary school? The presentation of the thesis is in rhizomatic perspective, from the thought of Gilles Deleuze and Félix Guattari, composed of seven buds. Among the research intensities, we are mainly dedicated to investigating the initiative underway in that municipality, since 2018, which has been consolidating Dance as a curricular component in Full-Time Schools. To do so, we approach notions such as: body, dance, dance teaching, integral education, autonomy, and emancipation in dialogue with studies of researchers such as: Isabel Marques, Beth Rangel, Rita Aquino, Shara Adad, Thiago Assis, Paulo Petronílio, Paulo Freire, Jaques Rancière and Boaventura de Sousa Santos. We also carried out a review of the trajectory of insertion of Dance in Elementary Education from the LDB 9.496/1996 to the implementation of the BNCC and a mapping of curricular references in Dance, in the capitals of twenty-six Brazilian states and the Federal District. The research resulted in the publication “Dance Curriculum Component: a proposal for Elementary Education” – a curricular reference conceived in four intertwining axes: studies of the body; relations between the body and the world; historical contextualization; and process of creation as learning. As it presupposes the co-implication between the training of teachers and didactic-pedagogical praxis, and due to the contingency that there is no degree course in Dance in Piauí, the process of preparing the publication took place in dialogue with teachers from the municipal network in contexts of continuing formation course, promoted by the SEMEC/Teresina itself in 2020, one of which in partnership with the Federal University of Bahia as an extension course. This proposal was also experienced with elementary school children and young people in different schools, from 2020 to 2022. The research results confirm that understanding Dance as an area of knowledge, from the perspective of a curricular component of Elementary School, directly contributes to education of children and young people in contemporary times, which, here, we treat as artistic~educational training.

Keywords: Dance. Integral Education. Curriculum References. Teacher Training.

LISTA DE IMAGENS

✚ Qualquer broto pode ser uma entrada

- Imagem 1:** Apresentação com dança em Evento intitulado “GEN FEST” – Belém – PA (1980).
Fonte: arquivo pessoal do autor 38
- Imagem 2:** Obra “Duelo”, de Sidh Ribeiro para o Balé da Cidade de Teresina. Fernando Freitas e Roberto Freitas apresentando no XVII Festival internacional de Dança de Joinville (1999).
Foto: Alceu Bett. Fonte: arquivo pessoal do autor 40
- Imagem 3:** Cordão Grupo de Dança – Espetáculo “Entrelinhas” (2007).
Foto: Israel Araújo. Fonte: arquivo pessoal do autor 47

✚ Caminhos Trilhados ~ uma coreogeografia de afectos e perceptos

- Imagem 4:** Equipe de professoras de Dança das ETIs de Teresina (2020).
Foto: Roberto Freitas. Fonte: arquivo pessoal do autor 65
- Imagem 5:** Arte produzida como conceito visual da perspectiva rizomática, criada pelo autor desta tese e pelo artista plástico Tupy Neto (2020) 69
- Imagem 6:** Mapa conceitual produzido pelo autor desta tese durante oficina com Maurício Virgulino, sobre Educomunicação – Promovida pelo Instituto Caleidos, no Projeto *Capital Social*, em uma de suas ações intituladas *Sala de Visitas* (2021).
..... 76
- Imagem 7:** Capa aberta do livro: *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental*, de Roberto Freitas (2020). Patrocinado pela ACORDA – Associação dos Amigos do Cordão Grupo de Dança, e apoiado pelo Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (PPGDança/UFBA) 83

Vivenciando Referenciais Curriculares

- Imagem 8:** Composta de 04 fotos: 03 destas mostrando atividades artísticas-educativas realizadas na Escola Municipal Eurípides de Aguiar, e, 01 mostrando a participação de estudantes da mesma escola no programa *Falando Nisso*, na TV Meio Norte (regional norte nordeste do Brasil – 2017).
Fonte: Arquivo pessoal do autor 112
- Imagem 9:** Composta de 04 fotos de atividades desenvolvidas nas aulas de Dança nas ETIs em Teresina, a saber: E. M. Eurípides de Aguiar; E. M. Humberto Reis; E. M. Ubiraci Carvalho; e, E. M. Valter Alencar.
Fonte: Arquivo SEMEC/Teresina 119
- Imagem 10:** Composta de 03 imagens de páginas retiradas do livro: *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020, p. 47-49-53) 137
- Imagem 11:** Foto produzida ao final do evento de entrega do Livro: *Dança como componente curricular: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020), em 14/06/2022, no Centro de Formação Odilon Nunes (CEFOR/SEMEC).
Fonte: arquivo SEMEC/Teresina 141

Sobre Formação de Professoras

- Imagem 12:** Composta de quatro fotos em diferentes contextos e experiências docente. Fonte: Arquivo pessoal do autor 181
- Imagem 13:** Composta de quatro *prints* feitos com o *notebook*, durante os encontros do curso: *Formação Continuada para Educadores/as de Dança das Escolas de Tempo Integral de Teresina* (2020) 188
- Imagem 14:** Composta de quatro prints dos videodanças que fizeram parte da III Mostra de Dança das ETIs (2020) 194

LISTA DE TABELAS

Vivenciando Referenciais Curriculares

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Quantidades de pessoas educadoras, turmas e estudantes no componente curricular Dança, nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina (2018 a 2022) | 113 |
| Tabela 2: Quantidades de pessoas educadoras, turmas e estudantes no componente curricular Dança, nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina em 2021 | 116 |
| Tabela 3: Referenciais Curriculares Municipais mapeados a partir das respostas do questionário aplicado na pesquisa desta tese | 146 |
| Tabela 4: Referenciais Curriculares Municipais mapeados a partir de pesquisa na internet | 147 |
| Tabela 5: Referenciais Curriculares Estaduais mapeados a partir das respostas do questionário aplicado na pesquisa desta tese | 149 |
| Tabela 6: Referenciais Curriculares Estaduais mapeados a partir de pesquisa na internet | 150 |

LISTA DE GRÁFICOS

Vivenciando Referenciais Curriculares

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Componente Curricular em que ensina Dança | 152 |
| Gráfico 2: Referenciais Curriculares par ao ensino de Dança | 155 |

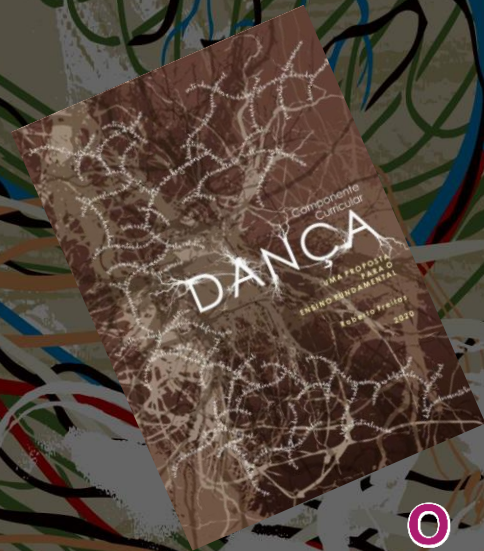
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas e Técnicas |
| ACORDA | Associação dos Amigos do Cordão Grupo de Dança |
| ANDA | Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior |
| CEUB | Centro de Ensino Unificado de Brasília |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EHESS | <i>Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales</i> |
| E. M. | Escola Municipal |
| EAD | Ensino à Distância |
| ECA | Escola de Comunicação e Artes |
| ETEFPI | Escola Técnica Federal do Piauí |
| ETGC | Escola de Teatro Gomes Campos |
| ETI | Escola de Tempo Integral |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FABRAS | Faculdade Ibra de Brasília |
| FAIBRA | Faculdade Integrada do Brasil |
| FAK | Faculdade Kurios |
| FAMOSP | Faculdade Mozarteum de São Paulo |
| FSA | Faculdade Santo Agostinho |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| GP | Grupo de Pesquisa |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| ICF | Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho |
| IFPI | Instituto Federal do Piauí |

| | |
|----------|--|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PMT | Prefeitura Municipal de Teresina |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGDança | Programa de Pós-Graduação em Dança |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UCB | Universidade Católica de Brasília |
| UESPI | Universidade Estadual do Piauí |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIVATES | Universidade do Vale do Taquari |
| USP | Universidade de São Paulo |

para
Caso queira
começar por aqui

Curriculares
vivenciando
as



Qualquer b uma e
pode t r r
o o ada

Conexões
outras

Trabalhos
Caminhos
de
uma
dos
afectos
perceptos
re
e
geo
r
fia

Prática
de
formação
sobre
as
saras

Enquanto a Dança
n t e n
as considerações
o

finals
o
ã



C **p**
caso queira
d **q**
começar por u
i

SUMÁRIO

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| ✚ Caso queira, pode começar por aqui | | ✚ Qualquer broto pode ser uma entrada | |
| Notas Introdutórias | 16 | De onde vim e por onde me movi: criando mundos possíveis | 33 |
| Os brotos desta tese | 26 | Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação | 39 |
| Referências | 28 | Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas | 44 |
| ✚ Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos | | A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina | 49 |
| Um não entendimento provocador | 61 | Premissas, Objetivos e Problemas da Pesquisa | 51 |
| Criando direções e contornos para a pesquisa | 64 | Referências | 55 |
| Procedimentos metodológicos: conectando intensidades | 66 | ✚ Vivenciando Referenciais Curriculares | |
| ▪ Outras Intensidades | 73 | Percurso da Arte/Dança na Educação Básica | 102 |
| Por uma perspectiva rizomática | 78 | Criando Referenciais Curriculares para Arte | 107 |
| Enfatizando movimentos destas cartografias | 81 | Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí | 109 |
| Referências | 94 | Concepções de Currículo ~ Dançando com diferentes conceitos | 120 |
| ✚ Sobre Formação de Professoras | | Compondo um referencial para o ensino de Dança | 131 |
| O que nos acontece colabora para a nossa formação | 172 | Experiências a partir do referencial proposto | 140 |
| Formação Continuada de Professoras de Dança das ETIs | 180 | Aprofundando análises | 145 |
| Formações que brotaram em diferentes contextos | 203 | Referências | 163 |
| Alguns desencontros em práxis educacionais | 209 | ✚ Outras conexões | |
| Referências | 211 | Apêndices | 227 |
| ✚ Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais | 217 | Anexos | 237 |
| Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir | 220 | Livro: Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020) – broto separado (versão impressa). | |

Notas introdutórias

1. Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA).
2. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi a cartografia. Como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia¹, entendemos que “o método da cartografia não é um conjunto de regras para serem aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido” (2015, p. 201). Neste sentido, é importante enfatizar que “a aprendizagem da cartografia não é questão de aquisição de saber nem transmissão de informação. É preciso praticar a cartografia. A formação do cartógrafo não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente.” (Ibid.). Um detalhamento mais apurado sobre a base metodológica e os caminhos que constituíram estas cartografias podem ser encontrados no broto amarelo: **Caminhos trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos.**
3. A apresentação física da tese foi concebida em uma perspectiva rizomática com base no método da cartografia, a partir do pensamento de Gilles Deleuze² e Felix Guattari³ (2014).

¹ **Eduardo Henrique Passos Pereira** é Doutor em Psicologia (UFRJ/1992), professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF. **Virgínia Kastrup** é Doutora em psicologia (PUC-SP/1997), professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. **Liliana da Escóssia Melo** é Doutora em Psicologia (UFRJ/2010), professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFS. Nesta tese, contribuem com provocações para pensar pistas sobre o modo de atuação da cartografia.

² **Gilles Deleuze** (1925-1995) foi um filósofo francês para quem “a filosofia é a criação de conceitos” (*o que é filosofia*/1991), os quais não devem ser transformados em “verdades” a serem reproduzidas. Autor a partir do qual se desenvolveu o método da cartografia, é um dos teóricos que constituem a base epistemológica desta pesquisa.

³ **Félix Guattari** (1930-1992) foi um filósofo e psicanalista francês, autodidata, que teve uma enorme produção literária. Junto com Deleuze foi profundo crítico da Psicanálise, gerando, dentre outros conceitos, a *Esquizoanálise*, bem como a Cartografia, que compõe a base metodológica da pesquisa que gerou esta tese.

- ❖ Na versão impressa, as seções não constituem um volume único, são brotos que emergem em diferentes pontos do rizoma pesquisa, com rigor, explicitando intensidades de suas dimensões ética~estética~política~afetiva~social e cultural. Os volumes são encadernados separadamente e reunidos em uma sacola que permite à pessoa leitora se deslocar junto com o material.
- ❖ No sentido de localizar mais facilmente as pessoas autoras referenciadas, na versão impressa cada broto trará suas próprias referências bibliográficas, intensificando as influências e conexões entre diferentes pensamentos que colaboraram com a composição desta tese. O mesmo ocorre com o Sumário, que é replicado nos brotos de modo que em cada parte do trabalho seja possível ter a dimensão do todo.
- ❖ Na versão digital, as seções compõem um volume único visando favorecer a difusão da pesquisa em plataformas diversas, incluindo o repositório institucional da UFBA.
- ❖ O material foi elaborado de forma não sequencial para possibilitar sua leitura em qualquer ordem. Contudo, no intuito de padronizar o processo de citação, a paginação dos brotos segue ordem crescente.
- ❖ O rizoma desta tese está simbolizado, imagetivamente, por um grande plano de pensamentos sublimado em tecido na versão impressa e nas capas dos brotos, nas versões impressa e digital. A arte⁴ que compõe a citada imagem foi produzida a partir de sistemas corporais - esquelético, muscular, circulatório e nervoso, entre outros, na intenção de pensar uma formação artística~educacional no corpo, processo que também traz vida para este documento. Cada broto traz um ramo do rizoma tese, conexões que nasceram e/ou cresceram de diferentes sistemas, em diferentes intensidades, como partes de um grande corpo, mas, juntos, assumem uma dimensão de complementaridade, pois, um broto pode ter um corte em um ponto que outro nasce em outro ponto deste rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2014).

⁴ A identidade visual da tese foi criada pelo artista visual piauiense Tupy Neto, em colaboração comigo.

❖ Os brotos são compostos por diferentes seções, precedidos por uma capa. O título de cada broto se apresenta em uma das cores do arco-íris e sua grafia é inspirada no jogo de palavras cruzadas, evocando um imaginário lúdico e fazer rizomático. Deste modo, o próprio corpo da tese busca dar vazão a questões que percebemos, sentimos e refletimos nas relações entre Dança e Educação.

4. Inspiradas na noção de transgressão (hooks, 2013)⁵ e na metodologia artística de *investicreacion* (PARGA, 2018)⁶, compomos um tipo de apresentação física da tese que está embasada na própria experiência desta pesquisa, acontecimento⁷ que, durante toda a trajetória de apreciação deste material será enfatizado – cartograficamente, cada intensidade a seu tempo.
5. A tese é atravessada pelos conceitos de *infanciação*, de Renato Noguera⁸ e Marcos Barreto⁹ (2018), e *experiência*, de Jorge Larrosa Bondía¹⁰ (2002). A saber:

⁵ **bell hooks**, pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952-2021), escrito em minúscula por preferência da própria autora. Foi uma artista e ativista antirracista nascida nos Estados Unidos da América que, tendo publicado mais de trinta livros, influencia pensamentos sobre sistemas de opressão e dominação de classes, dentre outros temas. Nesta tese ajuda a pensar caminhos de possíveis transgressões artísticas~educacionais.

⁶ **Pablo Parga Parga** é Doutor em Humanidades e Artes (PNPC-CONACYT/México/2008), Mestre em Educação Artística e Pesquisa (INBA/1991). Foi coreógrafo, diretor de palco, ator e dançarino. Atua na docência em arte, cultura, pedagogia e metodologia da pesquisa artística. Aqui ajuda a pensar formas criativas de escrita e apresentação de trabalhos artísticos~acadêmicos.

⁷ *Acontecimento* aqui sendo pensado como uma experiência significativa, algo que acontece de forma que deixa marcas.

⁸ **Renato Noguera** é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRJ), Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO), dentre outras atribuições. Aqui, junto com Marcos Barreto, ajuda com o conceito de *infanciação*.

⁹ **Marcos Rodrigues Barreto** é licenciado em pedagogia, professor da Prefeitura Municipal de Japeri (RJ), Mestre (2014) em Memória Social pela UFRJ (em programa interdisciplinar). Aqui, junto com Renato Noguera, ajuda com o conceito de *infanciação*.

¹⁰ **Jorge Larrosa Bondía** é professor da Universidade de Barcelona (Espanha). Doutor em Filosofia da Educação. Acredita que os procedimentos educativos, bem como as instituições de ensino, devam ser menos padronizados e mais preparados para lidar com o imprevisível; com a experiência em si. Aqui compõe a base epistemológica que permeia esta tese.

- ❖ Ao diferenciar “infancialização” de “infantilização” (NOGUERA; BARRETO, 2018) os autores nos trazem uma valiosa contribuição para refletir sobre possíveis divergências entre ética da vida adulta e ética da infância no ocidente. Ao comparar os modos de conduta social na vida entre adultos e crianças das sociedades ocidentais, com perspectivas advindas das filosofias *Ubuntu* (africana) e *Teko Porã* (indígena), pode-se perceber que, nestas, há um pensamento não colonizador de infância, como experiência da própria vida, o que acaba por provocar que, a partir deste pensamento, “as pessoas investidas de infância são capazes de recusar desejo de dominação e exploração” (Ibid., p. 640), pensamento que também assumimos para a realização desta tese. A ideia de “infancializar” pode ser tomada como uma capacidade de estabelecer relações criativas/inventivas com o mundo, outras formas de percebê-lo, podendo ser correlacionada a uma política cognitiva que não a da representação clássica, de um mundo dado *a priori* e, por este caminho, constituir trajetórias possíveis, que, nesta apresentação e nesta tese, também possa servir para se pensar processos de formação, seja de crianças, jovens, pessoas adultas, ou mesmo de pessoas professoras.
- ❖ Para Jorge Larrosa Bondía “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (2002, p. 21), e complementa seu argumento dizendo que: “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (Ibid.) Nossa intenção é de que o contato com esta tese se torne um acontecimento, uma experiência significativa.
- ❖ Também, como elemento que se uniu a estas ideias, o sumário colorido chega com as cores do arco-íris, símbolo utilizado na bandeira da diversidade do movimento LGBTQIAPN+¹¹. Considerando o pensamento de Richard

¹¹ A sigla LGBTQIAPN+ abrange diversas identidades e orientações sexuais, a saber: lésbicas, gayz, bissexuais, transeñeros, travestis, queer, intersexo, assexuais, agênero ou aromânticos, pansexuais, polisssexuais, não-binários, gêneros fluidos e uma vasta diversidade de performances de gênero e sexualidade simbolizadas pelo “+”.

Miskolci¹² quando propõe que “o termo ‘diversidade’ é ligado à ideia de tolerância ou de convivência” (2012, p. 15), e que “o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas” (Ibid.), pensamos este colorido como símbolo da necessidade de se refletir sobre suas presenças (da diversidade e da diferença) em instituições de ensino formal. Neste sentido, sempre que citados, os títulos dos brotos aparecerão em sua cor base, também como um lembrete desta proposta.

6. Inspiradas no texto: “O perigo de uma única história”, de Chimamanda Adichie¹³ (2013), e no fato de que cada pessoa percebe o mundo de forma diferente das outras, não estabeleceremos um padrão único de utilização dos termos aqui nomeados, por exemplo: no primeiro parágrafo desta seção utilizamos o termo **broto** (inerente à perspectiva rizomática que baseia esta tese) para nomear o que também pode ser chamado de: platô, nascente, caderno, volume, seção ou outra forma que melhor lhe servir, para identificar as divisões das partes desta tese. Aqui, na tentativa de driblar a ideia de um único padrão (que, mesmo sendo utilizado como sinônimos, pode inspirar outras perspectivas), cada um destes termos poderá ser utilizado, e assim, foi processada a escrita deste trabalho, dando as mãos às repetições e/ou diferenças distintas (DELEUZE, 2021).
7. Enquanto utilização da linguagem escrita, esta tese dará prioridade pela utilização do feminino genérico, que iremos considerar como sendo uma concordância com o termo “pessoa/s”, e não uma mudança de polarização do masculino para o feminino, pois, nenhuma polarização condiz com nosso pensamento artístico, nem educativo.

¹² **Richard Miskolci** é um sociólogo brasileiro, professor de Sociologia da UNIFESP e, dentre outras atribuições, membro da ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva), onde participa do GT Saúde da População LGBTQIAPN+. Publicou o livro: *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* (2012), por meio do qual nos ajudou a pensar sobre *diferença* e a presença desta nas escolas.

¹³ **Chimamanda Ngozi Adichie** é uma escritora feminista e contadora de histórias nigeriana, que tem romances traduzidos em mais de 30 idiomas, atraindo atenção do mundo para a literatura africana. Aqui ajuda a pensar em possíveis caminhos de desterritorialização de pensamentos hegemônicos.

8. Esta tese foi escrita, prioritariamente, na primeira pessoa do plural, não excluindo a possibilidade de, em algum momento, ser utilizada a primeira pessoa do singular (nesse caso para enfatizar alguma experiência individual do autor/pesquisador). Este caminho está se processando, desta forma, devido ao entendimento de que esse material é resultante não só de singularidades de pensamento do autor/pesquisador e da pesquisa em si, mas de inúmeras intersecções entre este/a e outras agentes da pesquisa. Este movimento se intensificou a partir do contato com a orientadora, bem como das multiplicidades de pensamentos e práxis artísticas e educativas que vem se processando, coletivamente, nos encontros com o Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (Escola de Dança/UFBA). Também, colaborando para o traçado das trajetórias percorridas no decorrer do processo de doutoramento, muitos acontecimentos foram provocando diversos e diferentes caminhos, o que nos leva a crer que não damos conta de citar a todos, por isso assumimos o caráter de multiplicidade em nossa fala/escrita/vivência, na composição destas cartografias. E ainda, consideramos aqui o plural em uma dimensão de ancestralidade, na qual reverberamos vozes que estão inscritas em nós, que vem das múltiplas referências que nos antecedem, colaborando com a ideia de que somos seres plurais, constituídas e constituindo contextos e coletividades.
9. Referente ao tempo verbal utilizado nos textos desta tese, em algumas passagens utilizamos o passado, no intuito de ações que já se materializaram, contudo, admitimos que algumas delas ainda reverberam e seguem em processos contínuos, portanto, também utilizamos alguns verbos no gerúndio ou no tempo presente, para indicar ações que continuam se desdobrando, mesmo após a escrita deste documento.
10. Nas referências, no intuito de reconhecer as pessoas autoras, optamos por não as chamar somente pelo sobrenome, pois, desta forma, muitas vezes não é possível identificar em um primeiro plano quem fala. Esta atitude busca visibilizar também suas identidades de gênero possibilitando, por exemplo, explicitar a relevância da contribuição de mulheres. Também no sentido de valorização das pessoas autoras, realizamos um mapeamento com minibiografias que integram as notas de rodapé desta tese.
11. Para favorecer a acessibilidade, todas as notas e citações desta tese terão fonte Arial e tamanho 12. O texto foi concebido em linguagem simples, visando aproximação e apropriação por parte de diversas pessoas leitoras.

12. A utilização da marca tipográfica til (~) ao invés do hífen (-), na junção de binômios, trinômios ou outros, tem sido uma constante em meus escritos desde a pesquisa de mestrado (UnB/2017) devido a sua possibilidade de simbolizar caminhos sinuosos, não lineares, mais fluidos e porosos, como por exemplo: artista~docente; ético~estético~político. Tal inspiração surgiu para mim a partir da utilização que Alice Stefânia Curi¹⁴ fez em seu livro: *Traços e devires de um corpo cênico* (2013), relacionando, também, aquela marca tipográfica com a *fita de moebius*, semelhante ao símbolo do infinito (∞), que, aqui, me provoca a pensar em uma formação artística~educacional que procure atender as infinitas diferenças que constituem as turmas de estudantes, em escolas de ensino formal. Também, em alguns momentos desta tese serão utilizados termos compostos por palavras que podem parecer antagônicas, como por exemplo: dentro~fora; homem~mulher; criança~adulta, porém, nenhum deles terá caráter de oposição, e sim de complementaridade (aqui também inspirado em CURI, 2013).
13. Nesta tese adotamos o neologismo *corpessoa* (FREITAS, 2020)¹⁵ e o termo *coreogeografia* (MUNHOZ, 2009; COSTA, 2017)¹⁶.
- ❖ Utilizamos o termo *corpessoa* (criado em processo de aglutinação das palavras corpo + pessoa) para explicitar nossa existência no mundo como corpo, assumindo uma dimensão de que se é corpo, não que se tem um corpo (conceito pensado a

¹⁴ **Alice Stefânia Curi** é professora do PPGCEN/UnB. Atriz, diretora e pesquisadora que estuda expressividade, performatividade e dramaturgias de ator/atriz, dentre outros. Nesta Tese ajuda a pensar em conexões entre diferentes termos, de formas mais fluidas e porosas, caminho que conectamos em nossa perspectiva rizomática, levando em conta todos os seus atravessamentos.

¹⁵ Autor desta tese.

¹⁶ **Angélica Vier Munhoz** é Mestra (2003) e Doutora (2009) em Educação pela UFRGS, com estágio doutoral (Capes) na Université Paris VIII - Vincennes Saint Denis - Departements de Arts, Philosophie et Esthétique. Professora Titular da UNIVATES, atua na área de educação com ênfase em currículo, aprendizagem, corpo e Filosofia da diferença. **Tiago de Araújo Costa** é doutor (USP/2017) e mestre (UFBA/2011) em Arquitetura e Urbanismo. Professor Adjunto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade do Recôncavo da Bahia. Ambos, aqui contribuíram com o termo “coreogeografia”.

partir da leitura do livro: *Antropologia do corpo e modernidade*, de David Le Breton¹⁷ - 2013), cuja ideia também é defendida por outras autoras. O termo *corpessoa* brotou com a intenção de colaborar na composição de um vocabulário específico da Dança como área de conhecimento, reforçando, desta forma, conceitos criados anteriormente, tal como o *corponectivos*, de Lenira Rengel¹⁸ (2007) e o *corpomídia*, de Helena Katz e Christine Greiner (2005)¹⁹, mas que, aqui, enfatizamos o termo *corpessoa* como possibilidade que brotou nesta pesquisa, valorizando o próprio processo vivenciado.

❖ A partir da ideia de cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2014), entendemos por *coreogeografia*²⁰ uma dança produzida por conexões de diferentes pensamentos, espaços e existências, tal como a experiência gerada pelo movimento feito por mim, um artista piauiense que se deslocou para Brasília (2015) no intuito de realizar estudos/pesquisa de mestrado, e foi desterritorializado também pela orientação de um filósofo que morava em Goiânia (Goiás), existências e pensamentos que se entrelaçaram e produziram outros caminhos possíveis, novos modos de dançar e perceber o mundo. Esta *coreogeografia* continuou/continua se movendo no processo de doutoramento, quando este mesmo piauiense, já com outras percepções de

¹⁷ **David Le Breton** é sociólogo e antropólogo, professor na Universidade de Estrasburgo (França). Com mais de 30 livros publicados, sobre temas como: corpo, sentidos, sabores, sentimentos, paixões, vozes, rostos, riso, juventude, dor, sofrimento, violência e outros, é referência na sociologia e antropologia do corpo e da corporeidade. Aqui ajuda a embasar a criação do neologismo *corpessoa*.

¹⁸ **Lenira Peral Rengel** é Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, mestre em Artes/Dança pela UNICAMP e bacharel em Direção Teatral pela ECA/USP. Líder do Grupo de Pesquisa *Corponectivos: Dança/Artes/Interseções*, atualmente, também é coordenadora do PPGDança/UFBA. As outras autoras desta referência serão apresentadas em outras citações, individualmente.

¹⁹ **Helena Tânia Katz** é professora no Curso Comunicação das Artes do Corpo e no Programa em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, onde concluiu o doutorado (1994) com a tese: *Um, Dois, Três: A Dança é o Pensamento do Corpo*, publicada em 2005. **Christine Greiner** é professora livre-docente em Comunicação e Artes com mestrado (1991) e doutorado (1997) em Comunicação e Semiótica, pela PUC-SP. Autora dos livros: *O corpo: pistas para estudos indisciplinados* (2005) e *Leituras do corpo* (2010). Aqui, ambas as autoras contribuem com o conceito de *corpomídia* e ajudam a pensar sobre corpo e suas relações.

²⁰ Registramos que tal termo já foi utilizado em diferentes perspectivas, tal como na tese: “Coreogeografias”, de Angélica Vier Munhoz (2009) – orientada por Tomaz Tadeu da Silva –, e na tese: “Coreogeografias da lentidão: gestos de ralentamento”, de Tiago de Araújo Costa (2017) – orientado por Agnaldo Aricê Caldas Farias; dentre outras.

dança, corpo, mundo e outros conceitos, se deslocou para Salvador e foi desterritorializado também pelos pensamentos e atitudes de uma *corpessoa* carioca, Rita Aquino²¹, orientadora e coparticipante desta tese, e inúmeras outras conexões que foram e vem se acoplando a esta perspectiva rizomática.

14. Aqui assumiremos o termo *práxis* com o caráter de não separação entre teoria e prática, e sim, numa perspectiva de articulação e complementaridade; considerando as *práxis* como sendo constituídas de uma dimensão *teoricoprática* (RENGEL at all, 2018), e as *práxis* educativas como práticas transformadoras (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014)²².
15. Compondo os caminhos metodológicos trilhados pela pesquisa, transitamos por histórias de vida utilizando a técnica da narrativa de si, indexada a um enfoque (auto)biográfico (CUNHA apud ASSIS, 2018), que aqui foi assumida como na perspectiva de Thiago Assis²³ quando, a partir das palavras de Maria Isabel Cunha, a considera um “[...] diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas nesta e sobre estas vivências” (Ibid., p. 19).
16. A Sociopoética, enquanto “[...] novo método de construção coletiva do conhecimento que tem como pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poiético (do grego *poiesis* = criação)” (ADAD, 2014, p. 21)²⁴, também é cara a esta investigação. Criada pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier, tem como seus cinco princípios fundamentais: 1 – Pesquisar entre as pessoas de um grupo – formando um grupo-pesquisador, uma

²¹ Ver mapeamento mini biográfico no broto laranja: **Qualquer broto pode ser uma entrada.**

²² **Hilda Maria Martins Bandeira** é pedagoga (2003), Mestra (2008) e Doutora (2014) em Educação pela UFPI, estuda e pesquisa: formação de professoras, necessidades formativas, didática, *práxis* e a escrita dos diários como dispositivo de pesquisa e formação, dentre outros. **Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina** é pedagoga (1994), Mestra (UFPI/2002) e Doutora (UFRN/2004) em Educação, estuda e pesquisa: prática educativa e formação docente, docência universitária; com base nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e da Pesquisa Colaborativa.

²³ Ver mapeamento mini biográfico no broto amarelo: **Caminhos trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos.**

²⁴ **Shara Jane Holanda Costa Adad** é cientista social e arte terapeuta, especialista em História do Piauí (1995), com doutorado em Educação pela UFC (2004), dentre outros títulos. Estuda: Corpo, Juventudes, práticas educativas; Sociopoética e Cartografia como abordagens metodológicas, atravessamentos que se constituíram em relevante contribuição para esta pesquisa.

pequena comunidade que atua em conjunto, como um corpo uno que também é múltiplo; 2 – Pesquisar com as culturas de resistência – em busca de certo movimento decolonizador, que podem brotar de “saberes de raízes que dormem na terra do povo” (ADAD, 2014, p. 46); 3 – Pesquisar com o corpo inteiro – considerando o corpo como fonte de produção de conhecimento, na perspectiva de que o corpo todo pensa; 4 – Pesquisar utilizando técnicas artísticas – re/pensando novas formas de pesquisa e possíveis relações entre esta e o mundo; 5 – A importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa – que também diz respeito às relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza. As aproximações feitas com esta abordagem metodológica, nesta tese, ajudaram a pensar sobre criação, educação e processos de ensino~aprendizagem, bem como a efetivação de práxis pedagógicas em processos de formação de professoras.

17. Utilizamos o termo **formação artística~educacional** para designar a proposta de educação com Dança que estamos recomendando, aqui assumindo que esta se trata de uma formação que, partindo da ideia de desenvolvimento pleno de uma *corpessoa*, em sua integralidade, esta envolve as diversas (variadas) e diferentes (distintas) dimensões que compõem o corpo e a vida deste. A formação com Dança pesquisada nesta tese não tem foco em preparação técnica artística (profissionalizante), nem na utilização da Dança como ferramenta para se atingir objetivos educacionais (metodologia), mas, na formação integral de uma *corpessoa*.
18. A formação artística~educacional que propomos se alia ao conceito de Educação Integral, aqui considerando este como o pleno desenvolvimento de uma pessoa, em todas as suas dimensões, considerando o disposto na legislação brasileira, em especial: Constituição Federal (BRASIL, 2013); LDB (BRASIL, 1996); e, BNCC (BRASIL, 2018).
19. No decorrer do texto, em algumas passagens, destacaremos a palavra Dança com “D” maiúsculo no sentido de enfatizá-la como área de conhecimento.
20. Reforçando a proposta de uma perspectiva rizomática, aliada à ideia de que nossa própria vida se processa conectando diversas (variadas) e diferentes (distintas) dimensões do crescimento e desenvolvimento humano, nenhuma das questões desta

tese aparecerá, textual e exclusivamente em um só broto, podendo, intencionalmente, se intensificar em diferentes partes destas cartografias. Em algumas das passagens daremos uma indicação de onde encontrar outras informações, porém, em outras, deixaremos que a própria leitora elabore suas próprias conexões.

21. Apresentamos, neste broto, esta seção de notas, o que traz certa intensidade específica para o corpo do texto, mas não significa que as outros brotos não terão suas próprias notas – elas podem surgir em qualquer lugar. Propositalmente, algumas das notas, que foram tomando parte no traçado destas cartografias, não estão aqui, mas, em seus brotos de origem.
22. As notas foram numeradas somente para fins de identificação, considerando aqui as referências feitas a elas em outros brotos desta tese. Não há, portanto, intenção linear, sequencial ou progressiva, podendo, a qualquer momento, serem lidas em ordem diferente da apresentada – você pode decidir por si mesma. Fique à vontade, este material agora também é seu.

Os brotos desta tese

Este broto, nomeado de: **Caso queira, pode começar por aqui**, traz informações gerais referentes a estas cartografias, sob a forma de notas que abordam questões metodológicas, estrutura da tese, aspectos relativos à escrita, neologismos e outras aberturas da pesquisa), que brotaram e/ou cresceram durante a investigação, até uma descrição do que pode ser encontrado em cada broto que compõe a tese.

Outra nascente deste rizoma: **Qualquer broto pode ser uma entrada**, traz um pequeno histórico de minha trajetória de vida como artista, educador e pesquisador, incluindo as perguntas preliminares que me moveram ao Doutorado, bem como os elementos estruturantes da pesquisa.

Já o volume intitulado de: **Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos**, traz um detalhamento do percurso metodológico, justificando escolhas, influências e colaborações. Mapas, sentidos, direções, contornos que geraram uma

perspectiva rizomática e intensificaram os traçados destas cartografias. Aparecem neste volume alguns dos conceitos que embasam esta tese e como eles foram atravessando o processo de pesquisar.

Na intensidade: **Vivenciando referenciais curriculares**, podem ser encontradas informações sobre o mergulho realizado em estudos de reformulação curricular a partir da homologação da BNCC, em 2017, e das experiências vivenciadas nos estudos que fizeram brotar uma proposta específica de referencial para o ensino de Dança, como componente curricular no Ensino Fundamental, que, já tendo sido implementada em Teresina, Piauí, traz resultados palpáveis, acompanhados de algumas análises.

Noutro capítulo, intitulado: **Sobre formação de professoras**, abordamos a relação entre a proposição de um referencial curricular específico para o ensino de Dança, no Ensino Fundamental, e necessidades da formação de pessoas para ministrar este componente curricular, sobretudo considerando que em Teresina / Piauí, assim como em outras localidades do território brasileiro, não há oferta de curso de Licenciatura em Dança. A situação de Teresina é, portanto, paradoxal: a cidade não possui uma graduação nessa área de conhecimento mas, na contramão desta problemática, tem em sua rede pública municipal de ensino, a Dança como componente curricular. Este fato gera uma demanda concreta para o mundo do trabalho e, à medida em que a questão da formação docente não é solucionada, outros problemas secundários emergem localmente, os quais são discutidos neste broto.

Temos ainda um broto designado de: **Enquanto a Dança acontece as considerações não são finais**²⁵, o qual encerra alguns pensamentos para provocar outros que estão por vir, “um arremate para novos inícios” (FREITAS, 2021, p. 161). Neste, aparecem algumas conclusões transitórias, outras com identidade firmada no conhecimento produzido por esta tese e que, também, podem servir de base para novas nascentes, estudos, pesquisas.

Como não poderia faltar, pois nas cartografias sempre existem intensidades que podem gerar outros entendimentos, temos o broto composto de: **Outras conexões**, que traz os apêndices e anexos desta tese. Estes constituem importantes intensidades da

²⁵ Título inspirado em fala informal de Drika Monteiro (Adriana Monteiro), artista da Dança e pesquisadora piauiense.

pesquisa. Nestas conexões, estão: um exemplar na íntegra do livro: *Componente curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020); Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); cópia do questionário aplicado junto às pessoas professoras de dança, para Mapeamento dos Referenciais Curriculares de Dança nas capitais dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal; cópias de Programas de Ensino elaborados por diferentes professoras das ETIs em Teresina, a partir do referencial curricular proposto nesta tese.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydèe; SANTOS, Iraci dos; GALTHIER, Jacques. (Org.) **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EDUECE, 2014. (Práticas Educativas n. 6).

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso em: 03 out. 2021.

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade em dança no contexto universitário**: tessitura de uma rede de experiências. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28903/1/TESE%20THIAGO%20final%2014jan2919.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEBA** – Educação e contemporaneidade. v. 23, n. 42. Salvador, jul/dez 2014. p. 107-117.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição 2013/2014. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2020.

CURY, Alice Stefania. **Traços e devires de um corpo cênico**. Brasília: Editora Dulcina, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014. (TRANS)

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – PI**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-p%C3%A1gina-ebook-2>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREITAS, Roberto. **Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental**. Teresina: Edição do autor, 2020. Disponível em: <<https://acordacordao.com/publicacoes/>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica editora/UFOP, 2012. (Cadernos da Diversidade).

MUNHOZ, Angélica Vier. **Coreogeografias**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18254>>. Acesso em: 01 out. 2021.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set-dez. 2018. p. 625-644. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200>>. Acesso em: 31 out. 2020.

PARGA, Pablo Parga. **Investicreacion, toda obra Artística es una investigación invisible**: metodología de investigación artística para el ámbito universitario y de la educación superior. Santiago de Querétaro – México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2018.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RENGEL, Lenira [et al.]. **Arte/Dança como tecnologia educacional I**. Salvador: Escola de Dança da UFBA/Superintendência de Educação Distância, 2018.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC/SP. 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4933>>. Acesso em: 05 mar. 2022.



**Qualquer um
pode
trabalhar
com uma
empresa**

SUMÁRIO

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| ✚ Caso queira, pode começar por aqui | | ✚ Qualquer broto pode ser uma entrada | |
| Notas Introdutórias | 16 | De onde vim e por onde me movi: criando mundos possíveis | 33 |
| Os brotos desta tese | 26 | Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação | 39 |
| Referências | 28 | Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas | 44 |
| ✚ Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos | | A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina | 49 |
| Um não entendimento provocador | 61 | Premissas, Objetivos e Problemas da Pesquisa | 51 |
| Criando direções e contornos para a pesquisa | 64 | Referências | 55 |
| Procedimentos metodológicos: conectando intensidades | 66 | ✚ Vivenciando Referenciais Curriculares | |
| ▪ Outras Intensidades | 73 | Percurso da Arte/Dança na Educação Básica | 102 |
| Por uma perspectiva rizomática | 78 | Criando Referenciais Curriculares para Arte | 107 |
| Enfatizando movimentos destas cartografias | 81 | Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí | 109 |
| Referências | 94 | Concepções de Currículo ~ Dançando com diferentes conceitos | 120 |
| ✚ Sobre Formação de Professoras | | Compondo um referencial para o ensino de Dança | 131 |
| O que nos acontece colabora para a nossa formação | 172 | Experiências a partir do referencial proposto | 140 |
| Formação Continuada de Professoras de Dança das ETIs | 180 | Aprofundando análises | 145 |
| Formações que brotaram em diferentes contextos | 203 | Referências | 163 |
| Alguns desencontros em práxis educacionais | 209 | ✚ Outras conexões | |
| Referências | 211 | Apêndices | 227 |
| ✚ Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais | 217 | Anexos | 237 |
| Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir | 220 | Livro: Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020) – broto separado (versão impressa). | |

De onde vim²⁶ e por onde me movi: criando mundos possíveis

Não sei se a vida é pouca ou demais para mim,
 Não sei se sinto de mais ou de menos [...]
 Vi todas as coisas, e maravilhei-me de tudo,
 Mas tudo ou sobrou ou foi pouco – não sei qual – e eu sofri.²⁷

Álvaro de Campos²⁸

Cada pessoa percebe o mundo em seu corpo, que constitui sua própria existência: eu~corpo, uma *corpessoa*²⁹. É a partir das relações que se processam entre corpo e mundo que cada pessoa se constitui, estabelece suas referências próprias e, ao compor sua vida, estabelece também o principal meio pelo qual ela se comunica com o meio em que vive. Não se tem como perceber/sentir/experienciar/criar o mundo que nos rodeia senão no corpo. É no corpo que ocorrem as experiências que nos constituem, onde as ideias tornam-se conhecimentos, em um corpo complexo, multidimensional, que conecta diferentes aspectos

²⁶ O texto irá transitar por minha história de vida, inspirado na técnica da narrativa de si, indexada a um enfoque (auto)biográfico (CUNHA, 1997 apud ASSIS, 2018), e, assumindo aqui uma perspectiva de “[...] diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas nesta e sobre estas vivências” (ASSIS, 2018, p. 19) – para mais detalhes metodológicos ver broto amarelo: **Caminhos Trilhados – uma coreogeografia de afectos e perceptos**.

²⁷ Trecho retirado da poesia “Passagem das Horas”, de Álvaro de Campos, recitado por **Maria Bethânia** no Show “Imitação da Vida” (1996), show de divulgação do disco “Êmbar” (Disponível em: <<https://www.srzd.com/entretenimento/maria-bethania-imitacao-da-vida/>>) – espetáculo que muito me marcou, e ainda marca, porque me move a pensar e repensar a vida em sua plenitude, sua integralidade.

²⁸ **Álvaro de Campos** é um dos nomes utilizados pelo escritor português Fernando Pessoa, um heterônimo como ele mesmo chamou, e que foi designado por algumas estudiosas como sendo seu *alter ego*.

²⁹ Para um melhor entendimento do termo ver nota número 13 no broto vermelho desta tese, intitulado: **Caso queira, pode começar por aqui**.

bio~psico~sociais~afetivos~culturais. Corpo que, por meio de sua interação com o meio, suas relações de *co-evolução* (KATZ, GREINER, 2005/1998), move-se e dança.

Um corpo que vive e se percebe como vivente, uma *corpessoa* que “[...] cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador” (Ibid., p. 130). Um corpo que, sendo mídia de si mesmo, interfere em sua (auto)formação, agindo diretamente no “[...] processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo[-se] corpo” (Ibid., p. 131) e, por esta e outras conexões, pode tornar-se uma *corpessoa*. Um corpo que cria possibilidades e, conscientemente, intervém nas possíveis composições de sua própria vida.

Este broto vem, dentre seus objetivos, enfatizar a concepção de corpo que estamos trabalhando nesta tese, já conectando informações que compõem um pequeno histórico de minha trajetória de vida, incluindo os motivos que me moveram para esta pesquisa, bem como alguns elementos que constituem dados como: temática, objetivos; problemática central e outras informações importantes para a composição deste trabalho.

Vida! Fui inspirado a iniciar este texto lembrando Maria Bethânia (epígrafe desta seção), no Show “Imitação da Vida” (1996), pois, ao refletir sobre minha própria trajetória, percebo que às vezes me pego não sabendo se a vida é pouca ou demais para mim, mas, ao mesmo tempo, continuo maravilhando-me com tudo, inclusive com a pesquisa que gerou esta tese e todos os acontecimentos que estiveram e ainda estão, não só ao seu redor, mas dentro e fora desta, e da *corpessoa* que sou hoje. Um fora que entrou com tanta força que borrou as fronteiras de minha pele e de meus pensamentos, como eu~corpo sendo recriado em trânsito livre entre o que eu sentia/sinto e o que era/sou levado a sentir.

Fui uma criança serelepe, um corpo que se constituiu em meio a um mundo de estereótipos que me renderam muitas situações constrangedoras, tal como ser efeminado e, deste modo, socialmente identificado mais como uma *Top Model* do que um garoto. Felizmente, ou infelizmente, aqui acrescentando a difícil realidade familiar em que vivi quando criança, na presença de

violência doméstica dentre outros problemas, desde cedo comecei a perceber o mundo buscando pensamentos que pudessem me transportar para outras situações, realidades fictícias. Em muitos momentos, eu não queria acreditar que aquela situação que se apresentava era o único caminho possível para minha vida; em meus pensamentos, eu criava outros. As violências que sofri, acredito hoje, serviram como dispositivo provocador de processos criativos que acabaram por me salvar de uma vida infame (FOUCAULT³⁰, 2013a; PETRONÍLIO³¹, 2015) - uma vida sem fama, que não interessa a ninguém. Interessei-me pela vida. Aprendi a ser intenso!

Para ser grande, sê inteiro: nada
 teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 no mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a lua toda
 brilha, porque alta vive.
 (REIS, 1933, p. 1) ³²

³⁰ **Paul-Michel Foucault** (1926-1984) foi um filósofo, teórico social e historiador de ideias, dentre outros atributos, que abordava em suas teorias, principalmente, a relação entre poder e conhecimento, e como esta poderia ser utilizada como forma de controle social. Recusando rótulos de pós-estruturalista e pós-modernista preferia classificar seu pensamento como uma história crítica da modernidade.

³¹ **Paulo Petronílio Correia** é filósofo, também graduado em letras; Mestre (UFSC) e Doutor (UFRGS) em educação, Mestre em Literatura Brasileira (UFSC); e com Pós-doutorado em Performances Culturais (2017) e Teoria e crítica Literária (2020). Estuda corpo, estética e diferença com ponto de partida nos pós-nietzschianos como Deleuze e Guattari, Foucault, Butler e outros “fora” da representação clássica. Aqui ajuda a pensar questões sobre corpo, educação, diferença e outras conexões.

³² **Ricardo Reis** se trata de um heterônimo de Fernando Pessoa. O trecho citado foi recitado por Bethânia no show “Imitação da Vida” (1996). Texto disponível em:

<https://www.ime.usp.br/~kellyrb/mac2166_2014/arquivos/aulas/meu_arquivo_utf8.txt#:~:text=Para%20ser%20grande%2C%20s%C3%AA%20inteiro,toda%20Brilha%2C%20porque%20alta%20vive>. Acesso em: 26 set. 2021.

Comecei a aprender a não querer as coisas pela metade, mas por inteiro. A não querer ensaiar uma vida, ou uma imitação dela, mas, a querer viver, pondo o melhor de mim no mínimo que fizesse, e, desta forma, buscar qualidades. Porém, também precisei inventar fugas. Identifico hoje que uma das *linhas de fuga* (DELEUZE; GUATTARI, 2014) que foram se conectando em minha vida e, com força, trouxe instrumentos para enfatizar possíveis caminhos para inventar minhas próprias realidades, foi a presença dos desenhos animados que eu assistia na época: *Perna Longa*, *Pica-Pau*, *A liga da Justiça* e *Caverna do Dragão* dentre muitos outros. Aquele que me parece ser o que melhor sintetiza o pensamento que estou trazendo, sobre praticar a invenção de outras realidades, é *O Fantástico Mundo de Bob*³³, que, embora tenha chegado no Brasil somente em 1993, traduz muitos acontecimentos que se processaram em minha vida, quando mostra um garoto com uma imaginação fértil e suas percepções inventivas/fantásticas acerca do mundo, que eu considero como idealizadora de outras realidades possíveis.

Na infância eu não sabia de onde tinha vindo. E, quando eu não estava tentando desesperadamente fazer parte dessa comunidade familiar que dava a impressão de nunca me aceitar nem me querer, estava buscando desesperadamente descobrir onde eu me encaixava. (hooks, 2013, p. 85).

Enquanto bell hooks – ver broto vermelho: **Caso queira, pode começar por aqui** - encontrou na *teorização*³⁴ um “lugar de cura” (HOOKS, 2013, p. 83), identifico hoje que, de certa forma, durante minha infância e adolescência, minha cura foram os desenhos animados, que me inspiraram a criar lugares onde eu poderia imaginar futuros possíveis, e, deste modo, fui interferindo em minha própria formação, inventando experiências.

³³ *Bobby's World* (Título original) é uma série de desenho animado criada pelo ator e comediante canadense Howie Mandel e lançada nos Estados Unidos, pela *Fox Kids*, em 1990 (ano em que eu comecei a dançar profissionalmente).

³⁴ Para bell hooks (2013) a teorização – produção de teorias, principalmente em sua forma escrita em textos – pode ser considerada uma *conversa teórica*, uma ação.

Com o passar do tempo e as experiências de vida que foram se processando, mesmo percebendo que havia certa distância entre realidade e fantasia, fui, cada vez mais, me interessando por atividades que predominantemente colocassem eu-corpo para se mover, e que, também por estas, eu pude inventar outras realidades. Contudo, nas aulas de Educação Física que frequentei na escola, principalmente quando adolescente, fui compelido a atentar para as realidades postas, que também me faziam desejar estar em outros lugares – era como se Bob tivesse que estar mais presente do que o Roberto. No decorrer de minha vida escolar no 1º grau (5ª à 8ª série)³⁵, enquanto crescia em mim uma vontade não só de participar, mas de experimentar toda e qualquer atividade que tivesse foco no movimento corporal. Na escola, sem muitas opções, o foco era dado a corridas e futsal. Fora do currículo comum a todas as estudantes experimentei tudo o que me foi permitido, tal como as disciplinas: Educação para o lar, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e, Educação Moral e Cívica (EMC); só não consegui cursar a disciplina: Organização Política e Social do Brasil (OSPB). Nem todas eram obrigatórias, mas, como se eu estivesse em busca de algo, cada vez mais eu queria experimentar diferentes caminhos, outras possibilidades.

Neste ínterim, influenciado por filmes de dança, fui convidado a participar de uma encenação dançada promovida por um grupo de pessoas da igreja católica, Paróquia de Nossa Senhora das Graças – local que frequentava, situado próxima ao bairro Piçarra, onde morei naquela época. O grupo viajaria para Belém, no Pará, representando o estado do Piauí em um evento nacional. O trabalho apresentado acabou por se constituir no que hoje identifico como tendo sido um processo de criação em dança, encenando uma temática sobre o modo de ser de pessoas nordestinas, em sua lida com a subsistência, sua força e seu trato com a terra por meio da agricultura.

³⁵ Correspondente ao que hoje conhecemos por Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano).

Aquela experiência me provocou sensações que, na época, eu não soube explicar. A possibilidade de externar certa capacidade criadora com o corpo que, mais do que ficar nervoso ou intimidado com o palco e o evento, que estava sendo realizado em um ginásio de esportes e chegava para mim como de proporções gigantescas, eu me senti livre, como se estivesse reinventando meu modo de ser.



Imagem 1 – Constituída de duas fotos da primeira apresentação com dança que participei, que aconteceu em Belém – PA, em meados dos anos de 1980, em evento intitulado “GEN FEST” – promovido pelo Movimento dos Focolares.
Fonte: acervo particular do autor.

Os processos de descobertas e redescobertas proporcionados pela dança podem se tornar o ponto de partida para mudanças profundas nos modos de ser e agir do ser humano frente à vida. Dançar, criar, questionar o próprio corpo e o movimento pode se tornar um novo modo de vida. (PETRONÍLIO; RODRIGUES, 2019, p. 7)³⁶.

Concordando com o dito pelos autores na citação acima, identifico que eu~corpo, em movimento dançado, despertava signos de celebração da própria vida, e, por meio daquela experiência formativa, além de artística, comecei a me abrir para outras

³⁶ **Roberto Rodrigues** é professor-dançante-artista-musicante. Doutorando em Artes Cênicas pela UnB; Mestre em Performances Culturais pela UFG; professor da Licenciatura em Dança do IFG/Aparecida de Goiânia. Diz-se de lugar nenhum e de todos os lugares. Estuda/Pesquisa: danças e experiências estéticas do cotidiano; danças populares; dança e educação.

formas de saber, caminhos para experiências nas relações com o mundo, que começaram a ficar mais prazerosos, uma alegria corporal que começou a mudar o modo como eu percebia, olhava, sentia, saboreava o mundo a meu redor.

Somente no final do 1º grau (atual Ensino Fundamental) comecei a ter aulas regulares de dança, o que me leva a refletir hoje sobre os formatos de aulas de dança e como estas podem intervir em experiência de vida, mas, disto falaremos em outro broto. Por enquanto, cabe constatar que a dança acabou por se tornar o maior dos dispositivos que me levaram, já na idade adulta, a entender a potência da arte em minha vida.

Dançar, para mim, se tornou o principal meio de criação de novos mundos possíveis, transformando minhas experiências de vida em acontecimentos. A dança potencializou o pensamento de que se pode ir muito além da ideia de imitar a vida, ou mesmo de sobreviver (aqui pensando sobre um viver sem fortes intensidades), mas, ao invés disto, criar/inventar a própria vida, viver. “Viver, e não ter a vergonha de ser feliz [...]”³⁷. A dança não só me desterritorializou e rompeu as barreiras de meus pensamentos, como se materializou em mim, transformando toda a minha vida, e, daquele garoto franzino e sonhador da periferia de Teresina – Piauí, tornei-me artista, pesquisador e estudioso desta área de conhecimento, pós-graduando na segunda turma do primeiro doutorado em Dança da América Latina (PPGDança/UFBA)³⁸.

Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação

³⁷ Trecho da música “O que é o que é” (1982), de **Gonzaguinha** – canção que sempre me influenciou no sentido de me provocar a querer uma vida melhor.

³⁸ O processo de doutoramento oferecido pelo Programa de Pós-Graduação **em Dança** da Universidade Federal da Bahia, seguindo uma tradição de pioneirismo nesta área de conhecimento, é o primeiro a ser ofertado por uma Instituição Pública de Ensino Superior, no mundo.

Durante o Ensino Médio, aqui considerando a forte influência que a dança começou a exercer em mim, brotaram alguns saberes, acontecimentos que agenciaram desejos, e estes foram crescendo e movendo-me a outros caminhos dançantes, experiências que, em termos educativos, identifico hoje que, como nas palavras de Isabel Marques³⁹, “vão muito além do ato de dançar” (2012, p. 21). Dois caminhos começaram a chamar muito a minha atenção, de um

lado as experiências em dança, de outro, as práticas pedagógicas que eram im/postas em meu processo de formação educacional. Neste último, comecei a observar, de um lado a escolaridade que eu experienciava em geral: aulas, disciplinas, modos de atuação das pessoas professoras, o que e como eram conduzidas algumas aulas e/ou determinados conteúdos – comecei a ser muito crítico com relação a toda formação educacional que me era ofertada. Por outro lado, as linhas de fuga que

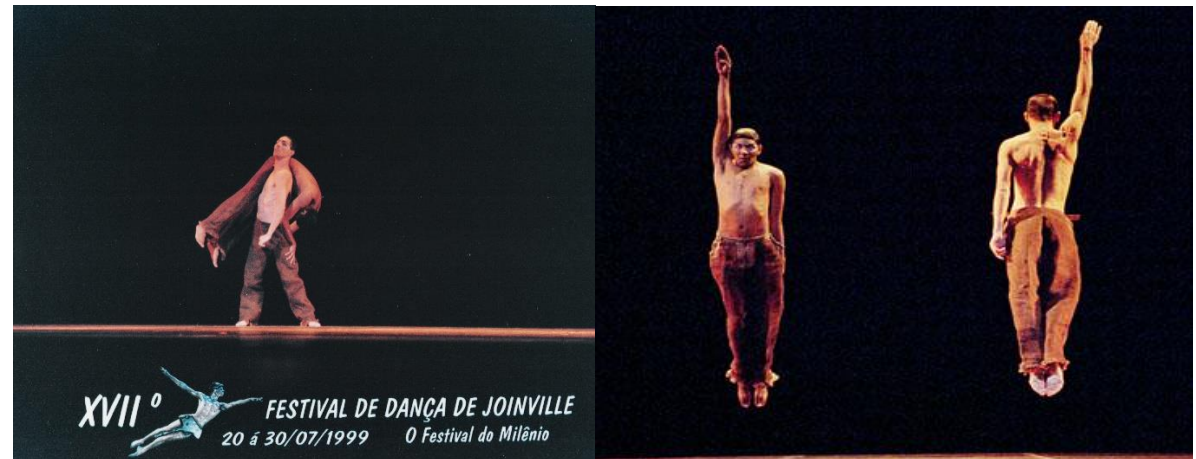


Imagem 2 – Constituída de duas fotos da obra “Duelo” (1997), de Sidh Ribeiro para o Balé da Cidade de Teresina. Aqui sendo dançada por Fernando Freitas e eu, apresentando no XVII Festival internacional de Dança de Joinville, em 1999, ano que fomos agraciados com o troféu An Festival, como bailarinos destaque, dentre outras premiações. Fotos: Alceu Bett. Fonte: acervo particular do autor.

³⁹ **Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques** é artista~docente, pedagoga (USP). Doutora em Educação (USP) e Mestre em Dança (*Laban Center of Movement* – hoje *Trinity Laban*). Atua e pesquisa em: Dança, ensino de Dança, currículo, formação docente e outros. Aqui compõe a base epistemológica que sustenta esta tese, ajudando a pensar sobre o ensino de Dança nas escolas.

foram enfatizadas em mim, a partir da presença da dança, começaram a me provocar pensamentos de profissionalização nesta área de conhecimento, caminho que comecei a trilhar em 1990, a partir dos meus 17 anos⁴⁰.

Durante os anos iniciais de minha vida acadêmica, enquanto estudante na Licenciatura Plena em Educação Física (UFPI/1992-1997) – escolha que fiz por não haver uma graduação em Dança no estado –, um dos grandes objetivos que eu tinha era o de querer mudar algumas realidades, tanto na área de Dança quanto na Educação. Lembro-me, enfaticamente, que em muitas aulas que me foram ofertadas, em Dança e em outras áreas, as professoras tentaram me dizer o que era a “verdade”, sobre conhecimentos que estariam pré-estabelecidos, e, muitas vezes, o faziam por caminhos que não me instigavam a vivenciar aquelas atividades, práticas pedagógicas que me soavam desinteressantes.

Aulas com pouca ou nenhuma motivação acabavam por me lembrar das experiências que tive no Ensino Fundamental, o que não me trazia uma boa recordação, sobre muitos dos processos de ensino~aprendizagem que vivi, e que, hoje, indiscutivelmente, me fazem refletir junto com ideias de Paulo Freire⁴¹ quando este coloca que se não houver aprendizagem, significa dizer que o ensino não se concretizou (FREIRE, 2001). Reflito: em que medida os processos de ensino que foram im/postos em minha formação se efetivaram? Penso nisto pois, fico com a impressão de que muitos dos acontecimentos que geraram aprendizagens em mim se deram mais pelo viés de eu recriar as estratégias que eram propostas nas aulas que me eram ofertadas, fazendo-as funcionar, criando outras possibilidades que iam além das atividades colocadas por algumas professoras,

⁴⁰ 1990 foi o ano em que, prestes a terminar o Ensino Médio, ingressei no grupo intitulado Balé Popular do Piauí (grupo representativo da dança piauiense, na época), marco que considero como início de minha carreira profissional na dança.

⁴¹ **Paulo Reglus Neves Freire** (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro – “Patrono da Educação Brasileira” (Lei 12.612/2012). Festejado como um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, influenciador da pedagogia crítica, contribui aqui com provocações para pensar sobre: pedagogia; autonomia; criticidade, educação e outros.

certo autodidatismo que, aliado a muitas outras propostas que me chamavam a atenção, por outras professoras, constituíam caminhos metodológicos múltiplos, driblando, em certa medida, os fazeres hegemônicos⁴² que permeavam a minha formação.

Junte-se a isto o fato de que, também em muitos casos, identifico hoje que parte do corpo docente atuava por um viés autoritário e seguindo premissas que instauravam relações colonialistas, machistas e patriarcais (SANTOS⁴³, 2018a/b), que reverberavam outras relações pautadas em comportamentos: racistas, heteronormativos, misóginos e outros que não respeitam as diferenças individuais. Neste sentido, penso que aquele modo de ensinar, acabava por instaurar relações que, mesmo ditas educativas, não respeitavam todos os corpos, não respeitavam as diferenças, o que me leva a refletir sobre “outros modos de pensar aprendizagens na educação” (ADAD; NASCIMENTO; MARTINS, 2020, p. 1)⁴⁴.

Penso que o resultado daquilo tudo pode ser considerado como uma proposta formativa/educativa que atuava como opressora, em busca de controle e padrões de comportamento normalizadores (FOUCAULT, 2013b), na direção de um suposto “normal”, que, considero agora, foram prejudiciais para minha própria formação enquanto cidadão, deixando de oportunizar “novas posições de sujeito e os lugares que os mesmos ocupam enquanto corpo, identidade e subjetividade” (PETRONÍLIO; RODRIGUES, 2019, p. 6).

⁴² Tais como, em geral, os entendimentos de corpo, classe social, gênero, sexualidade e outros; ou mesmo, na Dança, a ideia de estética, técnica e outras.

⁴³ **Boaventura de Sousa Santos** é professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Portugal), dentre outras atribuições. Dirigiu o projeto de investigação: *ALICE - Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências o mundo* (2011 a 2016) - financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC). Aqui ajuda a pensar, principalmente, sobre educação e emancipação.

⁴⁴ **Letícia Carolina Nascimento** é pedagoga e professora acadêmica – primeira mulher travesti a ocupar uma cátedra em uma universidade pública piauiense (UFPI/Parnaíba); autora do livro *Transfeminismo* (2021). **Lucivando Ribeiro Martins** é pedagogo, mestre em educação (UFPI). Letícia e Lucivando são membros do: Observatório das Juventudes e Violências nas Escolas, do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI/UFPI), liderado por Shara Jane Holanda Costa Adad, e, juntas, aqui ajudam a pensar sobre: diversidade, diferença, juventudes, educação e outros temas.

Ao perceber que as experiências que se processaram em minha formação em geral, nas diferentes dimensões que me constituem⁴⁵, atuavam como modificadoras deste próprio corpo, ou seja, de mim mesmo, comecei a refletir que o ensino de dança poderia, efetivamente, auxiliar crianças e jovens em processos de aprendizagens para o saber perceber o mundo criticamente (FREIRE, 1989). No corpo vivemos os processos formativos e compomos nossas aprendizagens, assim como nossas identidades e identificações (HALL, 2006)⁴⁶.

A Dança é uma área de conhecimento que pode potencializar os processos de aprendizagem no corpo. Quando falo da Dança como potente área de conhecimento para provocar processos de aprendizagem, não estou, de maneira alguma, querendo tratá-la como instrumento ou ferramenta (no sentido de ser apenas uma estratégia metodológica), mas, por sua própria natureza de ser uma forma de conhecimento em arte que lida diretamente com o corpo e com o movimento, cerne da existência de qualquer pessoa. Acredito que esta área de conhecimento tem, por meio de seus processos próprios, a capacidade de transformar pessoas, promover processos de formação e transformação por meio da produção/criação de conhecimentos nos corpos, mesmo que este não fosse o seu objetivo em determinada práxis⁴⁷. A questão seria, pensar a Dança como tecnologia educacional (RENGEL at all, 2018), capaz de colaborar para o pleno desenvolvimento de uma *corpessoa*, aqui pensando sobre a efetivação de práxis pedagógicas que se aliam à ideia de educação integral e, observando a própria legislação brasileira, sejam efetivadas com Dança, objetivando esta como formação artística~educacional.

Observando a história da educação brasileira⁴⁸, por meio de seus documentos balizadores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; e mais recente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre

⁴⁵ Naquela época, influenciado por minha formação em Educação Física, eu pensava muito sobre a constituição do ser humano pelo viés de uma divisão entre genótipo (fatores internos ao corpo) e fenótipo (fatores externos ao corpo).

⁴⁶ **Stuart Mcphail Hall** (1932-2014) foi um teórico cultural e sociólogo jamaicano que, dentre outros assuntos, expandiu os estudos culturais para lidar com raça e gênero. Aqui ajuda a pensar sobre questões de identidade.

⁴⁷ Ver nota nº 14 no broto vermelho – **Caso queira, pode começar por aqui** – na seção: notas introdutórias.

⁴⁸ Ver mais detalhadamente no início do broto verde: **Vivenciando referenciais curriculares**.

outros), é possível perceber alguma abertura para se pensar o que realmente seria a chamada educação integral, o desejado desenvolvimento pleno de um corpo. Contudo, a BNCC, que tem caráter normativo, não somente propositivo como os PCNs, coloca em pauta a reformulação dos currículos da educação básica no Brasil e, relativo às diferentes linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – pode estar atuando como um retrocesso, delimitando-as como “unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p. 197), não explicitando, com clareza, uma perspectiva de que cada linguagem seja desenvolvida como um componente curricular específico, ideia defendida nesta tese.

A defesa da Dança como componente curricular específico, e não somente linguagem integrante do componente Arte ou como unidade temática também no componente Educação Física (BNCC), constitui um posicionamento político de não aceitação daquele retrocesso, bem como da valorização de processos que podem potencializar a ideia de educação integral, tal como o ensino de Dança no currículo de toda a educação básica.

Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas

Toda a minha experiência de vida, em suas diversas e diferentes dimensões, moveram-me para pesquisas em Dança que emergiram de uma base empírica, mas direcionaram-me para diferentes sentidos, áreas, saberes e fazeres que foram me levando ora para criações e atuação artística, ora para estudos acadêmicos, movimentos que foram se complementando e, desta forma, proporcionaram contornos com fronteiras menos rígidas entre os fazeres ditos teóricos e/ou práticos. Ao refletir sobre uma possível formação que não seguiu um único caminho, penso que foi muito enriquecedor eu transitar por diferentes práxis educativas e áreas de conhecimento, pois, com: Licenciatura Plena em Educação Física (Saúde); especialização em Metodologia de Ensino – fundamental, médio e superior (Educação); e, mestrado em Artes Cênicas (Artes), sendo artista e educador, em minha vida profissional não tardei a perceber que quanto mais experiências tivesse uma formação, mais rica ela seria – ou “com menos limitações”, como eu costumava dizer (FREITAS, 2017).

O ingresso como professor concursado na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, como professor de Educação Física (em 2000), e a criação do Cordão Grupo de Dança (em 2005 – ver FREITAS; BREBIS⁴⁹, 2018)⁵⁰, cultivaram um terreno fértil que potencializou e deu vazão a um sem-fim de conexões que trouxeram outros sentidos para a minha vida, embasando inclusive as pesquisas artísticas e acadêmicas que tenho desenvolvido desde então. Como em um projeto de vida em movimento, aqui parafraseando Beth Rangel (2017)⁵¹ em seu texto: “Do sujeito individual ao sujeito social: na tradução de experiências inacabadas”, e fazendo relações com a potência de articulação e mediação da Arte com outras áreas de conhecimento (RANGEL; AQUINO, 2018)⁵², penso que a experiência de me tornar educador numa rede pública de ensino, aliada à criação de uma comunidade de dança formada, principalmente, por criança e jovens (Cordão Grupo de Dança), mas permeada também de pessoas adultas, produziu argumentos e significados incontestáveis acerca da potência educativa da Dança como área de conhecimento, que tanto me movia/move.

Com aqueles movimentos, chegava em mim, cada vez mais forte, uma dimensão de fazer social que, na época, sem ter bases de conceitualização, mergulhei em vivências de ações colaborativas que me levaram à pequena comunidade dançante que

⁴⁹ **Flavio Brebis** é professor, jornalista e escritor piauiense, coautor dos dois primeiros livros que publiquei. É pós-graduado em Educação para a diversidade e cidadania (UFG) e Língua portuguesa (Universidade Salgado de Oliveira – RJ); ex-gestor de Políticas Públicas do Governo do Distrito Federal; e, ativista dos direitos das comunidades LGBTQIAPN+.

⁵⁰ Mais informações sobre o grupo podem ser encontradas no sítio: <<https://acordacordao.com/>>.

⁵¹ **Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel)** é Licenciada em Dança (UFBA); Doutora em Educação (UFBA); e professora da Escola de Dança da mesma IES, desde 1979. Coordenadora do PRODAN/UFBA, dentre outras atribuições, é Co-Líder do GP ENTRE: Artes e Enlaces (UFBA). Atua em Dança/Artes e Educação com ênfase nos temas: arte como tecnologia educacional; currículo; projetos artísticos educacionais comunitários, e outros. Aqui ajuda a pensar sobre os temas em que atua.

⁵² **Rita Ferreira de Aquino** – orientadora desta tese - é artista, pesquisadora e educadora licenciada (Faculdade Angel Vianna - RJ) e Mestre (UFBA) em Dança. Doutora em Artes Cênicas (UFBA). Atual coordenadora de Produção e Difusão da Extensão da PROEX/UFBA. Co-Líder do GP ENTRE: Artes e Enlaces. investiga práticas colaborativas em contextos artísticos e de educação formal e não-formal, arte participativa e mediação cultural. Aqui atuou não só como orientadora, mas mergulhou junto na coreogeografia de afectos e perceptos que gerou esta tese.

acabou por se tornar o *Corpo~Cordão* (FREITAS, 2017). No texto de Beth Rangel, citado no parágrafo anterior, a autora diz que “o termo comunidade ora trazia o significado de espaço, de contexto de cidadania, ora era reconhecido como uma comunidade de sentido, em que sujeitos se reconhecem e se irmanam pelas identidades, como também pelas diferenças” (2017, p. 2). Ao nutrir a gestação da comunidade que se chamaria de Cordão Grupo de Dança, e depois *Corpo~Cordão*, nascido e criado a partir do chão da escola pública municipal João Porfírio de Lima Cordão (Teresina-PI), mas que extrapolou as fronteiras desta, inicialmente eu não tinha a noção de que estava semeando um terreno fértil para produções, como diz Beth Rangel sobre o *Projeto Vidas em Movimento*: “[...] instigando reflexões e produções teóricas a serem consideradas como ensinamentos para trajetórias de condução de processos de participação e de emancipação social.” (Ibid.).

Os processos de emancipação que brotaram com aquela recém-criada comunidade dançante, mas extrapolando os limites desta, começaram a se desenvolver espaço~temporalmente conectando brotos que emergiam de diversos e diferentes pontos daquela *vida rizomática* (FREITAS, 2017), criando uma teia de relações/conexões que me enlaçaram de vez. Após ter estudado a influência da dança na formação de vida de jovens dançantes, durante o mestrado (2015-2017), tais movimentos não me deixaram dúvidas sobre qual seria o meu foco para uma possível pesquisa de doutorado: a potência educativa da dança em processos de formação educacional, em contextos de educação formal, em direção a experiências de vida em sua integralidade. Porém, dentro desta temática, ainda é possível distinguir inúmeras possibilidades para se determinar um tema específico, o foco principal a ser objetivado, problematizado e investigado.

Em busca da delimitação de um tema para este estudo, comecei a realizar uma pesquisa bibliográfica e revisitar a minha própria produção, com publicações desde 2003, a partir das quais percebi que, mesmo quando transitei por outras áreas de conhecimento, todas as minhas produções foram sobre Dança e/ou Educação, sempre valorizando a Dança como área de conhecimento que contribui para a formação de crianças e jovens, em contextos formais de ensino. Neste sentido, refletimos com as palavras de Isabel Marques quando questiona: “Não serão todas as danças realmente *educativas* se forem ensinadas de tal

modo que os alunos possam compreender, sentir, verbalizar, contextualizar e apreciar aquilo que estão fazendo?” (MARQUES, 1997, p. 30 – grifo da autora). Pensar Dança e Educação movendo-se juntas e influenciando-se mutuamente me levou, como muitas estudiosas, a repensar o termo *dança-educação*. Como Isabel Marques, fiquei a refletir: “será que não poderíamos dizer que estamos simplesmente ensinando “dança” nas escolas?” (Ibid.).



Imagem 3 – Cordão Grupo de Dança ao final do espetáculo “Entrelinhas” (2007) ⁵³. Foto: Israel Araújo. Fonte: acervo particular do autor.

Ao nos referirmos sobre o ensino de dança nas escolas, ambientes de educação formal, acreditamos que toda dança tem um aspecto educativo, ensina algo, produz conhecimentos. Ao relacionar este pensamento àquele outro que abriu este broto, o de que cada pessoa percebe o mundo por meio de suas próprias referências, pensamos no caráter de intencionalidade que pode ser dado a este foco, de utilizar a dança como processo de formação de *corpessoas*, aqui refletindo sobre seu desenvolvimento integral, incluindo as subjetividades que lhe constituem. Contudo, também por esta relação citada, refletimos sobre os

⁵³ Aqui sendo apresentado no Teatro Municipal João Paulo II (zona sudeste de Teresina), com elenco de 35 estudantes. “Pesquisado e criado sobre as relações que se processam no cotidiano de um ambiente escolar formal, desde a entrada de estudantes na escola até o modo deles/as se relacionarem com seus/suas colegas, professores/as, gestores/as e até seu próprio material escolar, tal como o livro, mas ainda com a própria estrutura da escola, passando também pelos tipos de aulas que vivenciam.” (FREITAS, 2021, p. 64).

posicionamentos das professoras que vão para as salas de aula de dança e, neste sentido, muitas questões podem intensificar este movimento de pensar a dança que chega nas escolas, por exemplo: atualmente, quais os entendimentos de Dança e de Educação que estão permeando as práxis efetivadas para o ensino de Dança nas escolas? Como estes entendimentos colaboram para uma formação que leve em consideração o conceito de educação integral, ajudando a desenvolver as *corpessoas* em sua integralidade? Pensar a Dança como uma área de conhecimento, a ser valorizada como componente curricular no Ensino Fundamental, requer que se pense também na formação das pessoas que irão assumir a docência deste componente, e que entendimentos estas pessoas têm de Corpo e de Dança, dentre outros.

Ao refletir sobre relações entre o ensino de dança e a atuação de professoras, acreditamos que o termo cunhado por Isabel Marques em 1996, “artista-docente”, pode provocar inúmeras possibilidades, aqui pensando sobre uma *corpessoa* artista que seja professora e uma *corpessoa* professora que seja artista, interferindo em suas práxis, sejam elas artísticas ou educacionais, tornando-se artísticas~educacionais. Falaremos disso melhor em outro broto desta tese, específico sobre formação de professoras, mas, diante mão, antecipamos que utilizaremos o termo artista~docente, grafado com a marca tipográfica til (~), ao invés do hífen (-), devido às razões postas na sessão de notas introdutórias desta tese, no broto vermelho: **Caso queira, pode começar por aqui** – nota nº 12.

Várias questões surgem e é importante que, minimamente, se reflita sobre as concepções de Dança e de seu ensino, que estão embasando as práxis docentes nas escolas. É o que faremos agora, a partir da experiência que vem sendo vivenciada na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – Piauí. O ensino de Dança deve ocorrer acompanhado de certa intencionalidade, ou seja, certa clareza do **que** e de **como** se quer trabalhar.

A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina

No município de Teresina, o processo de inserção da Dança, como componente curricular no Ensino Fundamental, teve início em 2018, no âmbito das Escolas de Tempo Integral (ETIs). Também, neste mesmo tempo, deu-se início à formação continuada de professoras para o ensino de Dança.

Em 2018, foram instituídas 10 ETIs na rede pública municipal de Teresina que, juntas, somaram um total de 63 turmas de Dança e, considerando uma média de 35 estudantes por turma, totalizou um número de 2.205 crianças e/ou adolescentes sendo atendidas/os por este componente curricular – não como linguagem do componente Arte ou Unidade Temática (BNCC) de Educação Física, mas como disciplina autônoma, experimentando novos entendimentos de corpo, mundo e das relações que se processam entre estes, dentre outros temas pensados para contribuir com uma concepção de Educação Integral.

Já em 2019, seis brotos emergiram como novos braços deste rizoma, seis novas ETIs fizeram crescer a quantidade de turmas para um número total de 106 unidades, destacando-se aqui que, por questões de adequação dos currículos como um todo, bem como da demanda de professores/as para compor a equipe, o ensino de Dança só tem se processado nos seguintes anos: do 1º ao 3º da primeira fase – 1º Ciclo do Ensino Fundamental – e no 6º e 7º anos da segunda fase – 2º Ciclo do Ensino Fundamental (TERESINA, 2018, p. 35).

Em 2020, o rizoma continuou crescendo e, atualmente, conta com 23 unidades, 163 turmas que, juntas, incluem um total aproximado de 5.348 estudantes sendo atendidos/as pelo componente curricular Dança. Este crescimento provocou também um aumento quantitativo na equipe de trabalho que, para atender à demanda apresentada, necessitou de reforços também no quesito qualidade e, dando continuidade na formação de professores/as, conseguimos instituir mais tempo de estudos e reflexões as práxis educativas sob a forma de um curso de extensão, firmado em parceria gerada entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC e o Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – PPGDAN/UFBA, programa ao qual se vincula a pesquisa que gerou este artigo. (FREITAS; AQUINO, 2020, p. 114-115).

Em 2021, tanto pela mudança de governo municipal quanto como resultado da pandemia de coronavírus⁵⁴, fronteiras foram demarcadas e estas limitaram aquele crescimento, um corte no fluxo daquele movimento. Neste ano, o ensino de Dança funcionou em um universo de 22 ETIs, nas quais podíamos contar 155 turmas de dança (1º, 2º, 3º, 6º e 7º ano – com um número médio de 4.820 estudantes), mas que, somente 103 turmas estavam, efetivamente, tendo aulas, devido à falta de pessoas educadoras – uma crescente problemática na composição da equipe docente. Além de não se ter educadoras suficientes para todas as turmas/escolas, devido às mudanças instauradas naquele ano, tivemos uma renovação acima de 50% da equipe que estava em campo (exercendo a docência em Dança), devido às mudanças de estagiárias, mas também de licenças e aposentadorias – fato que influenciou e, até o momento da finalização desta tese em agosto de 2023, ainda tem influenciado na frequência das aulas ofertadas nas escolas, bem como na qualidade destas, e na própria formação continuada da equipe docente.

Após um período de avanços, no sentido de valorizar a Dança como área de conhecimento, assim como o corpo e o movimento na produção de conhecimentos, em 2021 pode-se considerar que houve um retrocesso, e, parece que estamos de volta a certa falta de valorização não só do corpo, mas, das Artes em geral, chegando também a atingir toda a área de Educação, do ensino básico ao nível superior.

Já em 2022, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina decidiu aumentar o número de ETIs para 28, aumentando, conseqüentemente, a necessidade de contratação de mais professoras, não só para a Dança, mas para todo o núcleo diversificado, o que não aconteceu. Até o primeiro semestre de 2023, os processos seletivos realizados não deram conta de suprir a demanda criada e, nas escolas, uma ênfase foi dada para as disciplinas do currículo básico (núcleo comum), tanto que, após um movimento de remanejamento das professoras, somente 14 ETIs estavam conseguindo ser atendidas com educadoras em Dança.

⁵⁴ Pandemia decretada em 2020 pela Organização Mundial da Saúde, na qual um tipo de coronavírus provocou a doença COVID-19, que matou milhares de pessoas em todo o planeta, e direcionou as populações ao chamado distanciamento social, como medida de contenção, e, conseqüentemente, provocou o movimento de aulas remotas (online), caracterizando, desta forma, o principal modo de ensinar nos anos de 2020 e 2021, em contextos de educação formal e não formal.

Contudo, seguimos resistindo e enfatizando a necessidade de se valorizar a Dança como área de conhecimento a compor uma educação integral.

Na história da educação brasileira, assim como no ensino de Arte nas escolas, uma das grandes lacunas que podem ser identificadas, principalmente se considerarmos o conceito de **educação integral**, é a não valorização que continua se processando sobre estudos do corpo e do movimento. Pode-se avaliar que o caminho citado não dialoga com as necessidades educacionais da/na contemporaneidade, principalmente se continuar sendo adotada uma ideia de oposição nas relações entre as categorias: identidade e diferença (SILVA⁵⁵, 2017), que, acreditamos se constituírem em dois importantes caminhos para se pensar as relações sociais. Nestas, incluindo as artísticas e educacionais, é de extrema importância pensar desde a relação da pessoa consigo mesma, até as que se processam com outros corpos, passando pelas contextualizações que se apresentam em sua formação de vida e que vão incidir diretamente em seu modo de perceber, ser e agir no mundo – aqui pensando sobre práxis conceituais, procedimentais e atitudinais.

Premissas, Objetivos e problemas da pesquisa

Partindo da premissa de que os processos artísticos e educativos são contextuais, ou seja, dependem de vários fatores que intervêm nas experiências formativas, admite-se que não há fórmula pronta e universal para se obter um resultado certo, ou coerente, na busca de uma educação de qualidade e, mesmo as iniciativas exitosas em determinado ambiente (sala de aula; disciplina específica; cidade ou outro), podem não funcionar com a mesma eficácia quando utilizadas em espaços correlatos (outras salas, outras cidades, outros contextos).

⁵⁵ **Franklin Leopoldo e Silva** é um filósofo brasileiro e professor de Filosofia. Bacharel, mestre, doutor e livre-docente pela Universidade de São Paulo, é professor sênior do Departamento de Filosofia da USP e professor-visitante da UFSCar. Aqui contribuiu com considerações que nos provocaram reflexões sobre identidade e diferença.

Após ter a oportunidade de vivenciar diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, é possível perceber que a realidade da efetiva utilização de conteúdos e/ou estratégias de ensino, em muitos casos, ainda tem se dado na perspectiva da representação, da reprodução, da tentativa de homogeneização, o que, em nossa percepção, opõem-se às diferentes necessidades educacionais dos dias de hoje, principalmente se for colocada em pauta a categoria Corpo, e mais especificamente se pensarmos no corpo em movimento, e no que pode vir a ser considerado Dança.

A contemporaneidade cada vez mais requer uma educação que seja criativa e voltada para a diversidade cultural, ou seja, que leve em consideração a potência criativa das estudantes, bem como o fato de que as turmas são compostas por pessoas com diferentes *backgrounds culturais*⁵⁶ (ZEICHNER, 1993)⁵⁷; diferentes corpos e suas respectivas relações com o mundo (ADAD; NASCIMENTO; MARTINS, 2020), diferentes experiências que compõem um saber, o saber de experiência (BONDÍA, 2002).

O objetivo principal desta tese foi investigar saberes e fazeres *teoricopráticos* de natureza conceitual, procedimental e atitudinal para formulação de uma proposta de referencial curricular para o ensino de Dança como componente do Ensino Fundamental, nas escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina, Piauí, e verificar sua aplicabilidade, bem como possíveis influências decorrentes de sua utilização na formação artística~educacional de crianças e jovens na contemporaneidade.

⁵⁶ Termo utilizado por Kenneth Zeichner para falar sobre os recursos culturais de “alunos-mestres” (estudantes de programa de formação de professoras/es), que aqui é utilizado para pensar em possíveis relações com estudantes do ensino fundamental.

⁵⁷ **Kenneth M. Zeichner** é professor de educação de professoras da Boeing e foi diretor de educação de professoras na Universidade de Washington – EUA (2009 a 2013). Foi diretor adjunto de educação da Universidade de Wisconsin-Madison. Aqui ajuda a pensar sobre cultura e educação.

No intuito de melhor abordar o objetivo principal delineado foram elencados objetivos específicos, que se constituíram em traços iniciais para mapas conceituais⁵⁸ de algumas trajetórias possíveis, nas trilhas que brotaram e apontaram caminhos para os traçados que compõem estas cartografias. A saber:

- Pesquisar elementos constitutivos e intervenientes da/na relação entre Dança e Educação, e suas influências;
- Mapear propostas de referenciais curriculares para o ensino de Dança no Brasil, como componente curricular, integrante do currículo da Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental;
- Estudar conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) de Dança, pelo viés de uma Educação Integral, a serem propostos como parte de processos de formação de estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- Problematizar relações, aproximações e distanciamentos, entre programas de ensino da Educação Básica e formação de professoras para o ensino de Dança;
- Propor caminhos para abordagem da Dança como componente curricular em Teresina-Piauí, a colaborar como a formação artística~educacional de estudantes de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas ETIs.

Os traços iniciais daqueles mapas nos levaram para problematizações que operaram cortes e fluxos na composição destas cartografias. Problemas que, aqui seguindo o pensamento cartográfico, não tem um centro único, mas, se intensificam em diferentes pontos, gerando nascentes que brotam de lugares distintos e, neste caso, de saberes e fazeres que permeiam os contextos formais do ensino de Dança, como formação artística~educacional em escolas de Ensino Fundamental (em especial as ETIs em Teresina – Piauí).

⁵⁸ Que, metodologicamente, estão melhor explicitados no broto amarelo: **Caminhos trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos.**

Neste sentido, mais perguntas mobilizaram o desenvolvimento da investigação: de que forma/s a Dança está inserida nas escolas? Como a Dança tem sido abordada no Ensino Fundamental? Quais os principais avanços e desafios da inserção da Dança no Ensino Fundamental como componente curricular?

Ao refletir sobre o plano de pensamentos que se instaurou a partir desta problemática, foi perceptível que ela se ramificava em diversas (variadas) e diferentes (distintas) direções, compondo intensidades que deveriam ser investigadas, analisadas e discutidas, contudo, experienciando a inserção da Dança no currículo das Escolas de Tempo Integral, da Rede Pública Municipal de Educação de Teresina, Piauí, movemos uma *pesquisa-intervenção* desenvolvida a partir da questão:

- O que pode a Dança como componente curricular no Ensino Fundamental?

Seguindo o caráter processual da cartografia não elencamos hipóteses, mas, acompanhamos o agenciamento de uma formação artística~educacional em contexto formal de ensino (escolas de educação básica – especificamente no Ensino Fundamental), desenvolvida com Dança. Acreditamos que reconhecer e valorizar as diferenças, pode potencializar a chamada educação integral e dialogar diretamente com necessidades artísticas~educacionais da contemporaneidade. Desta forma, pode provocar avanços na formação de pessoas cidadãos, no intuito de que estas se tornem *corpessoas* crítico~reflexivas, conscientes e atuantes na sociedade em que vivem.

Acreditamos que as experiências de ensino~aprendizagem em Dança, a depender de como serão intencionalmente desenvolvidas nas escolas, podem operar por caminhos que desterritorializem pensamentos hegemônicos e, conseqüentemente, colaborem com uma formação integral de crianças e jovens, que teriam maior facilidade espaço-temporal para se relacionar consigo mesma e com o mundo à sua volta. Também, considerando que, por este caminho, aquelas *corpessoas* se tornariam hábeis a desenvolver suas capacidades crítico~reflexivas de percepção e contextualização das realidades produzidas socialmente, bem como de suas reverberações na constituição e possível conservação do próprio mundo, devendo, neste sentido, serem

provocadas a criar seus próprios entendimentos acerca das questões que se apresentam na contemporaneidade. Em outras palavras, uma formação educacional feita com Dança pode, intencionalmente, potencializar a formação de *corpessoas* autônomas e emancipadas.

Aproveitamos este broto para, em meio a um relato de experiências autobiográfico, iniciar o processo de conexão com alguns dos conceitos que nos são caros para esta tese. Contudo, conforme mencionado em outras nascentes, todos os deslocamentos que geraram este documento brotaram de movimentos cartográficos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014)⁵⁹ e autobiográficos (ASSIS, 2018). Disto falaremos mais no broto amarelo: **Caminhos trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos**, onde mergulharemos com mais intensidade na metodologia que conduziu e fortaleceu a pesquisa que gerou esta tese.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivando Ribeiro. Aprendizagens em educação e as diferenças – resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 8, 2020.

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade em dança no contexto universitário**: tessitura de uma rede de experiências. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28903/1/TESE%20THIAGO%20final%2014jan2919.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

⁵⁹ **Silvia Tedesco** é Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP), professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF. Nesta tese, junto com outras autoras, contribui com provocações para pensar pistas sobre o modo de atuação da cartografia.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014. (TRANS)

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 41ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – PI**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-p%C3%A1gina-ebook-2>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREITAS, Roberto; AQUINO, Rita. Dança no Ensino Fundamental: notas sobre práticas educativas para uma educação integral. In: BALDI, Neila Cristina; ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Org.) **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020. p. 112-128. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, v. 4). Disponível em: <<https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-4-PROCESSOS-CRIATIVOS.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2021.

FREITAS, Roberto; BREBIS, Flavio. **Arte, educação e inclusão: 10 anos de cordão grupo de dança**. Teresina: Gráfica SP Ltda., 2018.

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas / Universidade de Brasília (PPGCen/UnB), 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23678>>. Acesso em: 10 out. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KATZ, Helena, GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: SOTER, Sílvia; PEREIRA, Roberto. (Org.) **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 1998.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel A. A dança criativa e o mito da criança feliz. **R. Min. Educ. Fís.** Viçosa, 5 (1): 28 - 39, 1997. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11370171-A-danca-criativa-e-o-mito-da-crianca-feliz-resumo.html>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Sílvia. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PETRONÍLIO, Paulo. Performance de um corpo infame: dança e cultura. **Revista Artefactum** - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, ano VII, nº 02, 2015. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/657>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

PETRONÍLIO, Paulo; RODRIGUES, Roberto. Klaus Vianna e a potência da teoria queer. **Revista TKV – Técnica Klaus Vianna**. 5ª ed. v. 2. n 5, 2019. Disponível em: <<https://www.revistatkv.art.br/5ed-klaussvianna-teoriaqueer>>. Acesso em: 01 out. 2021.

RANGEL, Beth. Do sujeito individual ao sujeito social: na tradução de experiências inacabadas. In: **XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão/SE: setembro 2017.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de. Traduções de experiências artísticas educativas inacabadas. **Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Manaus: ANDA, 2018. p. 988-999.

RENGEL, Lenira [et al.]. **Arte/Dança como tecnologia educacional I**. Salvador: Escola de Dança da UFBA/Superintendência de Educação Distância, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume I: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume II: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018b.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Deleuze: filosofia da diferença. Casa do Saber. Youtube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Her0PEsMao>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

T

r

Caminhos

l

h

uma

dos

d

perceptos

r

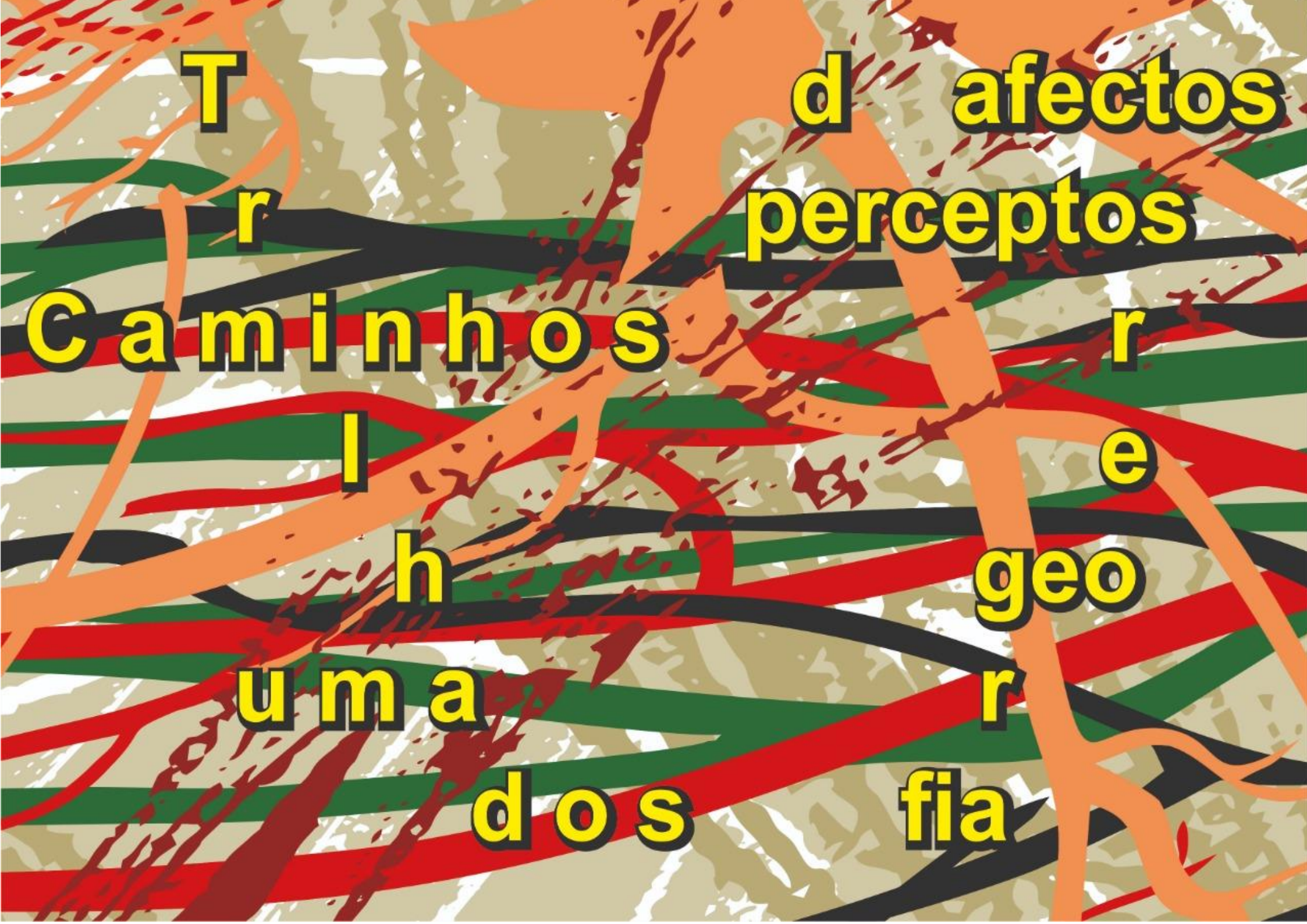
e

geo

r

fia

afectos



SUMÁRIO

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| ✚ Caso queira, pode começar por aqui | | ✚ Qualquer broto pode ser uma entrada | |
| Notas Introdutórias | 16 | De onde vim e por onde me movi: criando mundos possíveis | 33 |
| Os brotos desta tese | 26 | Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação | 39 |
| Referências | 28 | Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas | 44 |
| ✚ Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos | | A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina | 49 |
| Um não entendimento provocador | 61 | Premissas, Objetivos e Problemas da Pesquisa | 51 |
| Criando direções e contornos para a pesquisa | 64 | Referências | 55 |
| Procedimentos metodológicos: conectando intensidades | 66 | ✚ Vivenciando Referenciais Curriculares | |
| ▪ Outras Intensidades | 73 | Percurso da Arte/Dança na Educação Básica | 102 |
| Por uma perspectiva rizomática | 78 | Criando Referenciais Curriculares para Arte | 107 |
| Enfatizando movimentos destas cartografias | 81 | Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí | 109 |
| Referências | 94 | Concepções de Currículo ~ Dançando com diferentes conceitos | 120 |
| ✚ Sobre Formação de Professoras | | Compondo um referencial para o ensino de Dança | 131 |
| O que nos acontece colabora para a nossa formação | 172 | Experiências a partir do referencial proposto | 140 |
| Formação Continuada de Professoras de Dança das ETIs | 180 | Aprofundando análises | 145 |
| Formações que brotaram em diferentes contextos | 203 | Referências | 163 |
| Alguns desencontros em práxis educacionais | 209 | ✚ Outras conexões | |
| Referências | 211 | Apêndices | 227 |
| ✚ Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais | 217 | Anexos | 237 |
| Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir | 220 | Livro: Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020) – broto separado (versão impressa). | |

O principal objetivo deste broto é fazer emergir um detalhamento do percurso metodológico escolhido e experienciado na pesquisa que gerou esta tese, justificando suas escolhas, influências e colaborações para o processo de pesquisar. Sentidos, direções, contornos que se desenvolveram em perspectiva rizomática e intensificaram os traçados destas cartografias. Aparecem neste volume alguns dos conceitos que embasam esta tese, bem como eles foram atravessando o processo de pesquisar, provocando diferentes dimensões procedimentais e atitudinais, caminhos que influenciaram, inclusive, a desterritorialização de alguns pensamentos anteriores e consequente reterritorializações em outros lugares e/ou intensidades.

Um não entendimento provocador

Acreditamos que os caminhos que foram e/ou vem sendo⁶⁰ trilhados já começaram a ser descritos, pois, a partir da ideia de perspectiva rizomática, todos os brotos desta tese estão conectados e influenciam-se mutuamente. Diferentes percursos que se aproximaram ou se distanciaram, e acabaram por traçar rastros que ajudaram a compor os mapas aqui constituídos. Talvez seja interessante começar descrevendo como eu fui capturado pelas ideias deleuzianas, fundamentais para esta escrita.

Pensar o desenvolvimento do Corpo~Cordão em novas perspectivas [...] foi o que me conduziu para o mestrado. O mestrado me levou para a Universidade de Brasília (UnB), que me apresentou ao Dr. Paulo Petronílio, que me mostrou um caminho para a obra de Deleuze e Guattari, que me arrastou para a cartografia. A cartografia é aqui meu plano de pensamento. Não só uma metodologia para minha pesquisa, mas o caminho pelo qual estou experimentando os traçados que ora operam nesse plano existencial, a minha própria vida, que agora identifico como uma vida rizomática. (FREITAS, 2017, p. 25-26).

⁶⁰ Referente aos tempos verbais utilizados nesta escrita, ver nota de número 09 no broto vermelho: **Caso queira, pode começar por aqui.**

Nos primeiros contatos com a obra *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 2014), tentei buscar entendimentos que não aconteceram. Após identificar que eu estava procurando significados diretos, como se quisesse encontrar fórmulas para interpretar certas questões, decidi ler em fluxo, sem uma atenção nem procura específica, mas deixando que o próprio movimento da leitura, junto às conexões que iam surgindo desta com outras, guiassem meus pensamentos – o que depois consegui identificar como a *atenção flutuante* apontada por Virgínia Kastrup (2015). A ideia de não entendimento, naquele primeiro contato com os pensamentos deleuze~guattarianos, ao mesmo tempo que me incomodaram, instigaram possibilidades de outros pensamentos, que não o de um mundo dado *a priori* – importante para a proposta artística~educacional apontada nesta tese.

Seguindo o fluxo da leitura da obra, compreendi que: um conceito, em si, para muitas pessoas, pode não ter valor, o que dá sentido para este conceito é o que a própria pessoa pode fazer com ele, ou seja, como o conceito ajuda a pessoa a pensar e a agir. Com este entendimento de conceito como dispositivo provocador de ação, comecei a ser capturado.

Lembrei das situações em sala de aula quando algum/alguma pessoa estudante pode não se interessar por determinado assunto por não perceber algum sentido nas relações entre este e sua própria vida, como é possível observar em frases que muitas vezes ouvimos em ambientes escolares, ditas por diferentes estudantes: “Por que eu tenho que estudar isto?”; “Não faz muito sentido para mim!” Acabei refletindo: é realmente importante que, o que estiver sendo ensinado, faça sentido para o/a estudante, que ele/a seja provocado/a a descobrir o que fazer com aquele conhecimento, ou seja, como ele lhe serve para repensar sua própria vida. (DIÁRIO DE CAMPO – 20/05/2020).

No processo de doutoramento, na medida em que fui relendo as obras de Deleuze e Guattari, fui identificando que alguns dos conceitos postos faziam muito sentido para mim, e acabei mergulhando nas seguintes intensidades:

- ❖ **Rizoma** - Conceito baseado na estrutura de algumas plantas, para fazer pensar em um sistema epistemológico onde não há uma raiz única e dominante, onde o conhecimento se estrutura sob diferentes pontos de observação e conceitualização, cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto (FREITAS, 2017, p. 13).
- ❖ **Devir** - Para Deleuze e Guattari devir não é imitar algo ou alguém, mas, “a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (1997, p. 64 – grifo dos autores).
- ❖ **Afectos e perceptos** - Termos utilizados por Deleuze e Guattari para designar um *devir sensível* que vai além das sensações e percepções de quem as sente, e que, nesta tese, penso ser uma importante conexão quando percebo que os *afectos* e *perceptos* provocados pela própria pesquisa, inspiram reflexões que extrapolam as fronteiras de minhas percepções, e, conseqüentemente, de novos fazeres artístico~educacionais, novos entendimentos de Dança, de Corpo, de Educação e outros.
- ❖ **Diferença e repetição** - Aqui utilizadas para pensar sobre fazeres artístico~educacionais fora da representação clássica, e refletir sobre certo comodismo em se pautar na identidade como caminho de reconhecimento do mundo, em função da lida com este. Como diz Deleuze: “de todo modo, a diferença em si mesma parece excluir toda relação do diferente com o diferente, relação que a tornaria pensável. Parece que ela só se torna pensável quando domada, isto é, quando submetida ao quádruplo grilhão da representação: a identidade no conceito, a oposição no predicado, a analogia no juízo, a semelhança na percepção.” (DELEUZE, 2021, p. 349).

Ao escolher a cartografia como base para os caminhos que seriam trilhados na metodologia desta tese, estes e outros conceitos brotaram ou se intensificaram nos traçados dos mapas que ora compõem este documento, apontando direções e definindo contornos para a pesquisa, bem como todos os movimentos que compõem a *coreogeografia* de *afectos e perceptos* de agora. Neste sentido, outros conceitos estão destacados em outras nascentes, ao longo desta tese.

Criando direções e contornos para a pesquisa

O território existencial que compõe o terreno onde se desenvolveu esta pesquisa (trajetórias apresentadas nos brotos) abrigou os dispositivos geradores dos objetivos e questionamentos que a permeiam, atuando, desta forma, como fonte de produção dos conhecimentos que foram sendo produzidos por meio desta. A criação deste território, operando em todos os movimentos que constituíram os acontecimentos desta coreogeografia, também agenciou todo o processo de escrita deste documento, em sua relação forma~conteúdo, de sua caracterização física e forma de organização às ideias postas, embasando, inclusive, a nascente da proposta de referencial curricular para o ensino de Dança, em escolas de Ensino Fundamental, que, sendo parte fundamental desta tese, está apresentada em forma de livro, na íntegra, como ramo do broto violeta: **Outras conexões.**

Outro ponto importante, que influenciou a escolha deste caminho metodológico, foi a dimensão da cartografia em atuar como uma pesquisa~intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) onde o próprio pesquisador está imbricado na pesquisa e intervindo no campo pesquisado, bem como a ideia de que cartografar é habitar um plano existencial (ALVAREZ⁶¹; PASSOS, 2015), aqui conectando Dança e Vida, constituindo um plano onde o ensino de Dança, em contextos formais, e a própria experiência de viver, misturam-se e produzem um entre-lugar⁶².

⁶¹ **Johnny Alvarez** é Doutor em psicologia (UFRJ/2007) e professor adjunto do curso de Psicologia da UFF, no Polo Universitário de Rio das Ostras. Realiza pesquisas na área de aprendizagem, experiência e corpo. Junto com Eduardo Passos, contribuiu aqui com pistas sobre o modo de atuação da cartografia.

⁶² Pensando o entre-lugar a partir de Homi Bhabha quando diz que: “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de **colaboração** e **contestação**, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (2014, p. 20 – grifo nosso).

É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131).

Por este pensamento, e aliando este à ideia de que cartografar é acompanhar processos (BARROS⁶³; KASTRUP, 2015), a pesquisa se desenvolveu acompanhando práxis que coexistiram em seus movimentos próprios e as realidades que estavam/estão



Imagem 4 – Equipe de professoras de Dança das ETIs de Teresina. Foto: Roberto Freitas – em 12/02/2020. Fonte: arquivo pessoal do autor.

sendo produzidas ao redor desta. Dentre estes processos, no período de 2020 a 2022, destacamos: as experiências de ensino de Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina – Piauí; as iniciativas de formação continuada de professoras da referida Rede Municipal; o mapeamento de Referenciais Curriculares nas capitais dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal; e, a elaboração, publicação e implementação de um Referencial Curricular específico para o ensino de Dança, no Ensino Fundamental – direcionado em um primeiro momento para as ETIs, em Teresina, Piauí, mas, que constitui uma iniciativa que

⁶³ **Regina Duarte Benevides de Barros** é psicóloga (UFRJ/1975), Mestra em Psicologia Social (Universidade Gama Filho/1980) e Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP/1994). Junto com Virgínia Kastrup, contribuiu aqui com pistas sobre o modo de atuação da cartografia.

poderá servir de referência para todo o país. Esses processos serão retomados neste e em outros brotos.

Convém destacar que o pré-projeto de pesquisa que iniciou o movimento de investigação desta tese, apresentado no processo de seleção de Doutorado (na UFBA, em 2019), focava na produção de um referencial curricular para o ensino de Dança, no Ensino Fundamental. Porém, no decorrer da investigação, a pesquisa avançou ultrapassando a expectativa iniciais e possibilitando ampliar o debate, tal como a forte relação entre o citado referencial (educação básica) e a necessidade de formação de professoras (ensino superior). Atentas às necessidades que surgiam, não fechamos nenhuma possibilidade de outras conexões, e, neste sentido, também admitimos “a pesquisa cartográfica como modo de participação e inclusão” (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 26).

Procedimentos metodológicos: conectando intensidades

Ao levar em consideração todo o plano de pensamentos constituído pelas conexões e redes que vinham compondo a investigação que baseou esta tese, bem como nossas próprias vidas (principalmente em sua dimensão acadêmica, mas não exclusiva desta), observamos que outras intensidades foram se apresentando, mas, decidimos seguir com a cartografia como principal caminho metodológico da pesquisa. Contudo, outras conexões se intensificaram nas trilhas do pesquisar, influências que se aproximaram de forma que não puderam ficar de fora deste processo investigativo.

Compondo este território existencial transitamos por minha história de vida e, utilizando a técnica da *narrativa de si*, indexada a um enfoque (auto)biográfico (CUNHA apud ASSIS, 2018), foi incluída aqui na perspectiva de Thiago Assis⁶⁴ quando, a

⁶⁴ **Thiago Santos de Assis** é Professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Graduado e Mestre em Dança (sempre pela UFBA). Investiga articulações entre Dança e Educação Básica, dentre outros. Aqui contribuiu com reflexões sobre (auto)biografia, e a utilização da técnica da *narrativa de si*.

partir das palavras de Maria Isabel Cunha, a considera um “[...] diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas nesta e sobre estas vivências” (Ibid., p. 19)⁶⁵.

A (auto)biografia, coloca-se em sintonia com práticas culturais, sociais e discursivas, e historicamente situa-se como uma alternativa à sociologia, a contribuir como conhecimento e método no campo das ciências humanas (MIDDLEJ, 2014, p. 317). A técnica da narrativa de si, indexada ao enfoque (auto)biográfico, segundo Cunha (1997, p.153), não é apenas “[...] um conhecimento implícito na atividade prática [...]. Na narrativa docente é possível localizar a força subjetiva que promove **rupturas e reedições de si**, no “[...] acolhimento dos **múltiplos que vivem em nós** [...]” (MIDDLEJ, 2014, p.320). (ASSIS, 2018, p.19 – grifo nosso).

Aqui, a narrativa de si em um enfoque (auto)biográfico tem sido de grande intensidade em conexões que permeiam as rupturas e reedições que vem se processando, por meio da pesquisa-intervenção. Processos de acolhimento dos “múltiplos que vivem em nós” e das relações que se processam entre estes e a própria pesquisa.

Outra intensidade viabilizou o acompanhamento de diferentes processos que se conectaram a esta pesquisa. O *Diário de Campo* (ou *caderno de registros* – como costume chamar no acompanhamento de estudantes do Ensino Fundamental) constituiu-se em importante técnica de registro e fonte de revisitação para os contornos de alguns traços que, de tempos em tempos, tiveram de ser revisitados, no intuito de rememorar dados que foram produzidos durante a composição dos mapas que foram se formando. Neste sentido, consideramos como parte integrante deste diário, toda a produção escrita registrada no decorrer deste processo de doutoramento, com as intensidades decorrentes da situação pandêmica e toda a sua reverberação em distanciamento social e outras medidas de combate ao coronavírus. Também, os registros gerados durante as disciplinas cursadas na Escola de Dança da

⁶⁵ Tese de Doutorado: *Professorialidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências* – referência completa ao final deste broto.

UFBA (2020-2021), com aulas remotas e *online*, bem como a participação no Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces, e, ainda, os registros escritos e em áudio dos encontros de orientação.

Compondo intensidades importantes nos traçados destas cartografias, abrimos espaço para citar as disciplinas cursadas no PPGDança/UFBA e algumas das suas influências na pesquisa:

- ✚ Pesquisa em Dança (Obrigatória) – apresentou possibilidades de caminhos para o desenvolvimento de pesquisas, introduzindo e experienciando (em ação artística) a ideia de *investicreation*, de Pablo Parga, que influenciou a escrita deste documento, na medida em que propõe pensar sobre “metodología de investigación artística para el ámbito universitario y de la educación superior” (2018, p. 1), refletindo sobre escritas mais criativas na produção acadêmica.
- ✚ Laboratório em Dança (Obrigatória) – discutiu diferentes abordagens das danças que foram intencionadas nas pesquisas das pós-graduandas presentes na turma e, dentre os estudos realizados, introduziu o conceito de *infanciação* (NOGUERA; BARRETO, 2018), que acabou por se tornar uma referência importante para esta tese, não só embasando sua apresentação física, mas, também, ajudando a pensar sobre diferentes entendimentos de infância e suas possíveis reverberações quando da elaboração de propostas para o ensino de Dança, para o Ensino Fundamental. Durante os trabalhos realizados para esta disciplina, foi gerada uma das imagens que materializou a ideia de *perspectiva rizomática* (imagem 5), que constitui a base da proposta de referencial curricular criada durante a pesquisa e apresentada nesta tese (ver broto violeta: **Outras conexões**).

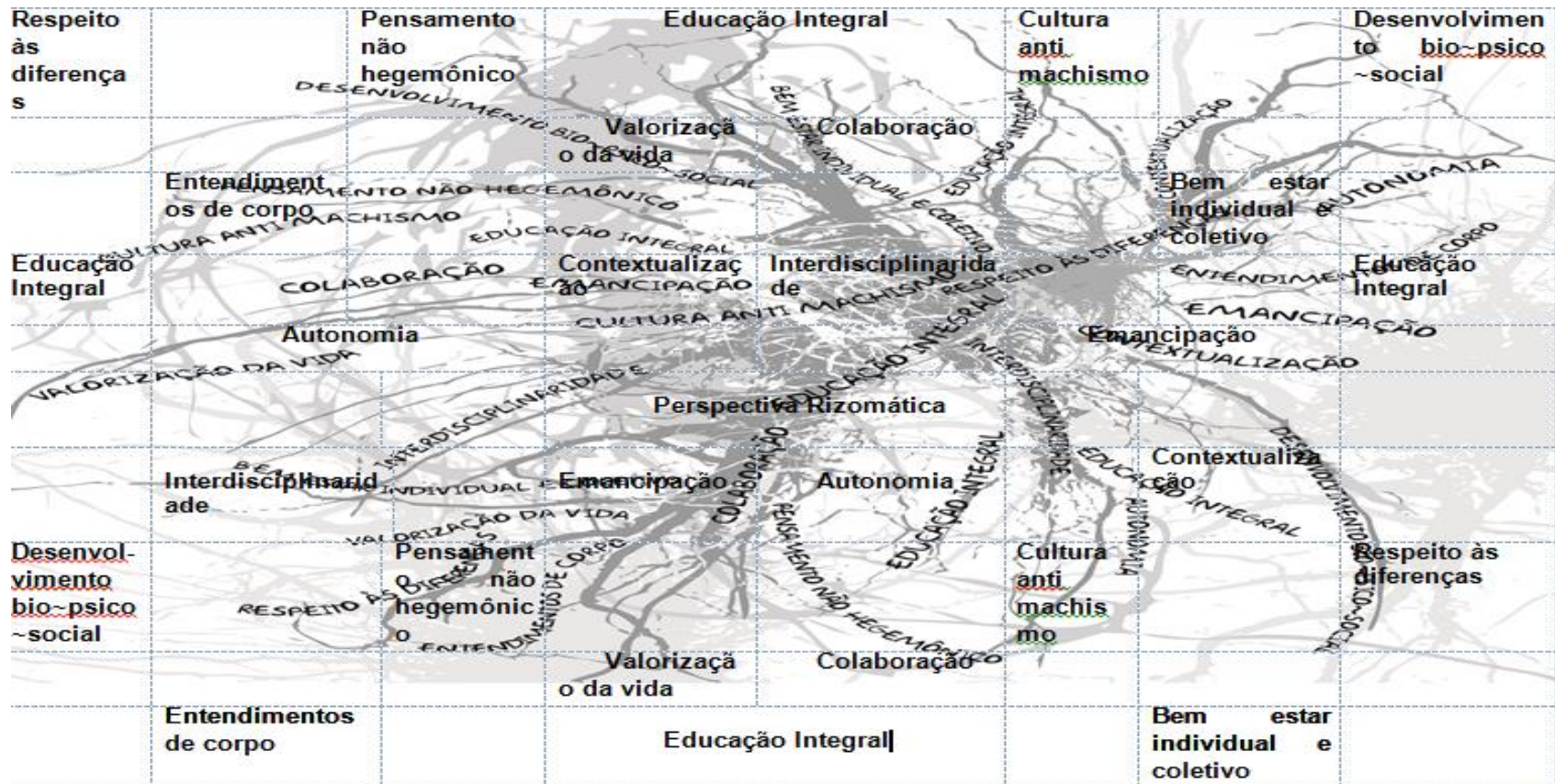


Imagem 5 – Arte produzida como conceito visual da perspectiva rizomática, criada pelo autor desta em colaboração com o artista plástico piauiense Tupy Neto (2020).

- + Políticas e Processos Artístico-Educacionais em Dança (Optativa) – provocou reflexões sobre os conceitos de *diferença* (DELEUZE; GUATTARI, 1996) e *aprendizagem inventiva* (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015), em processos artísticos~educacionais em Dança; bem como de implicações provocadas por reflexos da pandemia de coronavírus, para o ensino de Dança no Brasil e na América Latina. E, ainda, experienciando um processo cartográfico de criação de um

protótipo de observatório para políticas culturais e educacionais em Dança no Brasil, movimento que gerou importantes danças colaborativas entre as participantes da turma e reflexões que serviram para pensar os saberes e fazeres desta tese.

- ✚ Tópicos Contemporâneos em Dança (Optativa) – potencializou contornos para pensar as pesquisas das pós-graduandas participantes da turma, saberes e fazeres em Dança, que são políticos e, por isso, afetam e são afetados por processos artísticos e educacionais. Como em todas as disciplinas, esta também promoveu uma atividade de extensão na qual pudemos experimentar *in loco*, por meio do *Projeto Live Debate*, vivências acerca de pensamentos sobre: diversidade, coletividade, hierarquias, dentre outros assuntos; chegando a promover entrevistas ao vivo com diversas artistas, pesquisadoras/estudiosas brasileiras⁶⁶, com a participação interativa de um público nacional por meio de plataformas digitais. Nesta disciplina discutimos os conceitos de *autonomia colaborativa*⁶⁷ e *hierarquia situacional* (ROCHA, 2019)⁶⁸, que também se conectaram nesta tese.
- ✚ Seminários Avançados de Pesquisa (Obrigatória) – Pensei que este componente curricular seria um caminho provocador de aprofundamentos nas pesquisas das pós-graduandas integrantes da turma, mas, o foco principal foi o de apresentar as linhas do programa e as pesquisas das próprias pessoas professoras – caminho que eu não acredito que seja a melhor opção para esta “disciplina obrigatória”. Contudo, algumas experiências foram marcantes, a exemplo do exercício de

⁶⁶ Dentre as três *lives* produzidas, a que encerrou o projeto (organizada pelo grupo que eu participei) entrevistou: Princesa Ricardo Marinelli Martins (PR) e Fábio Osório Monteiro (BA), e foi intitulada: *Eu e tu – um encontro politicamente poético*. Disponível em: <<https://youtu.be/b6kVWIW0fZg>>.

⁶⁷ “Autonomia não se dá. Trata-se de um processo de construção relacional que cada sujeito vai mediar, avaliando seus desejos, os desejos dos outros, os acordos éticos internos a cada contexto e as condições naturais de um corpo vivo [...]” (ROCHA, 2019, p. 1180).

⁶⁸ **Lucas Valentin Rocha** é licenciado (2011) e Mestre (2013) em Dança, Doutor em Artes Cênicas (2019) – sempre pela UFBA. Pesquisa processos de criação e experiências de aprendizagem em práticas colaborativas, com ênfase em questões como: hierarquia, autoria, colaboração e relações de poder. Aqui ajuda a refletir sobre autonomia colaborativa e hierarquia situacional, dentre outros temas.

elaborar uma *Lecture Demonstration*, de modo a tornar Corpo e Dança os conceitos que cada pessoa estava trabalhando em sua pesquisa, e que, no meu caso, rendeu a produção do videodança intitulado: “Autonomia e Emancipação a partir do ensino de Dança como formação educacional”, que posteriormente compôs a programação do 36º Painel Performático da Escola de Dança, em junho de 2021 (PPGDança/UFBA/2021-1).⁶⁹

Também integram o currículo do PPGDança/UFBA, algumas atividades que fizeram parte dos traçados processados durante esta investigação, tais como: *participação em grupo de pesquisa* – que se constituiu em forte aliada para a produção desta tese; e, *pesquisa orientada*, que foi de extrema importância para estabelecermos uma dimensão de *práticas colaborativas* (AQUINO, 2015) entre nós (eu e a orientadora), gerando e afirmando uma relação de confiança e coparticipação – aqui levando em conta, também, toda a situação pandêmica e suas reverberações na vida, bem como nas mortes e sofrimento, que se processaram ao nosso redor.

Muitas pessoas têm comentado sobre as dificuldades de continuar nestes processos de estudo, não só pela pandemia, mas, por motivação mesmo. Minha maior dificuldade acredito que é outra. Embora em algum momento eu tivesse a impressão de que alguma disciplina ou atividade me privasse de tempo para estudar possibilidades mais efetivas para a realização desta pesquisa, lembrando o pensamento deleuziano de procurar perceber como os conceitos me servem, estou procurando senti-las (disciplinas e atividades) deixando certa atenção flutuante pairar sobre o que se apresenta como intensidade possível de compor os mapas que ora se constituem, e, desta forma, conseguir apurar caminhos que me movam na dança do pesquisar. Por este caminho, espero conseguir deixar que aqueles processos sejam sempre prazerosos, embora alguns possam parecer enfadonhos, mas, outros, já identifico que são extremamente ricos e provocantes, como por exemplo as discussões no ENTRE, que ontem nos levou a pensar sobre: diferença~diversidade~multiplicidade e certa Ética da convivência que poderia estar imbricada nestes pensamentos – que poderia servir para pensar trânsitos entre o centro e as margens... (DIÁRIO DE CAMPO – 01/09/2021).

⁶⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/W7MG3W0OUT4>>.

Dificuldades à parte, transitar pelas margens é sempre um movimento possível quando se trabalha com a cartografia, até pois, na medida em que esta cresce e se ramifica, brotam novas conexões, articulando, inclusive, trajetórias anteriores que, por meio de seu caráter processual, podem se intensificar no tempo presente. Também baseado no caráter processual desta pesquisa, acreditamos ser importante comentar outro caminho que delineou alguns contornos desta, conexões resultantes de algumas reverberações e registros vivenciados em disciplinas cursadas como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em 2017. A saber:

- ✚ Pesquisa Qualitativa em Educação I – Sociopoética e Cartografia nas pesquisas em Educação e Saúde;
- ✚ Tópicos Especiais em Educação I – Juventudes, Corporeidades, Práticas Educativas e Socioculturais;
- ✚ Educação e Diversidades Culturais;
- ✚ Pesquisa Qualitativa em Educação II – Sociopoética.

E ainda, as reverberações que ressoam dos estudos e pesquisa realizadas durante o mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UnB (2015-2017), que, em certa medida, continuam a operar com um ramo ou outro no rizoma que compõe estas cartografias – inclusive com a recém publicação da dissertação em livro, em 2021⁷⁰.

Além de outros estudos realizados, a experiência em Sociopoética, que vivenciei durante todo o ano de 2017, constituiu um acontecimento que potencializou meus saberes e fazeres artístico~educacionais, tanto em modos de pesquisar, como nas próprias práxis educativas realizadas no ensino de Dança e em processos de formação de professoras (2018 a 2022), tendo, inclusive, escrito e publicado artigo sobre um *Pescurso* – “vivência de formação em Sociopoética, entendendo que não existe um roteiro único e verdadeiro de como pesquisar; só se aprende a ser Sociopoeta, sociopoetizando”. (FREITAS; NOSTUDIN, 2019, p. 97)⁷¹.

⁷⁰ Ver referência completa ao final deste broto (FREITAS, 2021).

⁷¹ **Corabompé de Nostudin** é um *personagem conceitual* (FREITAS; NOSTUDIN, 2019) que leva o pensamento do grupo pesquisador – grupo que experienciou o *pescurso* vivenciado em 2017 –, uma assinatura que carrega as múltiplas vozes que constituíram aquela vivência sociopoética.

Outras intensidades

O rizoma pesquisa não parou de se ramificar, os ramos foram se multiplicando, até pois, como estratégia para provocar novos caminhos, não só para pensar, mas também para agir, busquei, intencionalmente, participar do máximo de atividades extracurriculares que eu pudesse, considerando diferentes localidades e tipos de eventos – movimento que me traria diferentes provocações para refletir sobre a Dança e seu ensino. A cada novo conceito, pensamento, experiência vivida, procurei/procuro deixar a intensidade se imbricar em meus fazeres, e, desta forma, potencializar aquele acontecimento de modo a se tornar corpo em mim.

Neste processo de busca de referências e construção do estado da arte da pesquisa, me pareceu importante investigar as produções textuais em Dança produzidas no Piauí e/ou por piauienses. Em um claro intuito de valorizar a Dança produzida neste estado, movimento contido também nesta tese, comecei a observar que, ao mesmo tempo em que eu buscava bases epistemológicas para esta pesquisa, o rizoma naturalmente se bifurcou, e acabou potencializando outro caminho. Discutindo o fato de no Piauí não ter uma graduação em Dança, realidade que influencia o ensino de Dança nas escolas e, também, a formação de professoras para atuar neste mesmo ensino, esta intensidade se apresentou como uma necessidade a ser registrada e a forma foi o lançamento de um *e-book* em parceria com Ireno Junior⁷². A partir dos dados obtidos, cabe enfatizar aqui que o estado do Piauí não está preparando profissionais para atuarem no ensino de Dança em contextos formais, como requer a Lei 13.278/2016, e, conseqüentemente, as pessoas que se tornam docentes neste componente curricular, nas ETIs em Teresina, em sua maioria são

⁷² **Ireno Gomes da Silva Junior** é artista e pesquisador piauiense, doutorando (2020) e Mestre (2019) em Dança, pela UFBA. Licenciado em Educação Física (FSA-PI/2015) é um dos coordenadores do FORMA (Congresso Piauiense de Ações Formativas, Performativas e Afirmativas em Dança). Coautor do livro: *Produção textual em Dança escrito por piauienses* (2021), por meio do qual contribuiu aqui com provocações para reflexões sobre a Dança no Piauí.

licenciadas em Educação Física – realidade comprovada nos dados da citada publicação (FREITAS; SILVA JUNIOR, 2021) e que, nesta tese, será aprofundada no broto azul: **Sobre formação de professoras**.

Com diferentes conexões se intensificando e influenciando os caminhos que compunham o trajeto metodológico da pesquisa em curso, retornei às Pistas do Método da Cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015 / PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014), e, com as palavras de Virgínia Kastrup e Eduardo Passos, relembrei que:

Do ponto de vista das estratégias de investigação, a cartografia aposta no acesso ao plano que reúne lado a lado a diversidade de vetores heterogêneos implicados na pesquisa: o pesquisador e seu campo de interlocuções acadêmicas e instrumentos técnicos, agências de fomento, compromissos políticos, alianças institucionais, bem como o objeto e suas diversas articulações. (2014, p. 17).

Outro movimento, que influenciou os traçados destas cartografias, foram as experiências vivenciadas em ações artístico-educativas promovidas pelo Instituto Caleidos (SP) – dirigido por Isabel Marques e Fábio Brazil⁷³. Desde o ingresso no processo de doutoramento, tenho acompanhado algumas ações que tratam sobre Dança, o ensino de Dança e outras conexões possíveis. Dentre estas destaco a participação nos seguintes eventos: Curso o *Ensino de Dança Hoje* - Módulo 1: **A Dança no Contexto e os novos contextos da Dança**, em setembro de 2020, bem como sua continuação em 2022, revendo o módulo 1 e cursando o módulo 2, sempre ministrados por Isabel Marques e Fábio Brazil. Este curso provocou discussões acerca de contextos relativos ao ensino de Dança e suas possíveis relações com diferentes questões como: machismo, racismo, feminicídio, LGBTQIfobia, misoginia, intolerância religiosa, direito dos povos originários, decolonização e outros que consideramos ser de

⁷³ **Fábio Brazil** é poeta, escritor, dramaturgo/diretor de Dança, produtor cultural, e outros. Formado em Língua e Literatura (PUC/SP), coordena o Núcleo de Pesquisa Permanente PALAVRAÇÃO no Caleidos Cia, espaço para cursos livres e produção de arte. Para mais informações ver: <<https://www.institutocaleidos.com/>>.

extrema importância para se refletir – aqui pensando sobre uma possível proposta de formação artística~educacional, com Dança, na contemporaneidade.

Já no módulo 2, dentre outros temas, vivenciamos atividades que serviram diretamente para pensar os mapas desta tese, como: **o que é conhecimento em Dança? Como selecionar conteúdos para o ensino de Dança?** A partir da Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (MARQUES, 1996) e diferentes contextos da Dança, e de seu ensino, experienciamos as dimensões do: *vivido, percebido e imaginado* (Ibid.), relacionando-os à

denun**C**ias
 pr**O**nuncias
 re**N**uncias
 descen**T**ralisações
 p**E**rcepções
 te**X**tos
 con**T**extos
 c**O**ntemporaneidade
 diferen**ç**a**S**

– Anagrama resultante de uma das atividades realizadas no curso (julho/2022).

Também promovido pelo Caleidos, por meio de seu Projeto *Capital Social*, em sua ação *Sala de Visitas*, participei (2020-2021) de encontros com: Marcelo Sena e Filipe Marcena, da *Cia Etc*, de Recife – nos quais experienciamos fazeres em videodança e performance; Marcelo Soler e o *Teatro Documental: memória, arquivo e história* – no qual pudemos refletir sobre

outros modos de se produzir Dança; Maurício Virgulino, a *Educomunicação, fotografia e pensamento decolonial* – imersão na qual pudemos não só debater, mas, vivenciar saberes e fazeres de/em/com Dança por uma perspectiva decolonial, o que provocou várias reverberações. Os encontros com Maurício Virgulino começaram a provocar *afectos* e *perceptos* que foram me fazendo reviver outros saberes e fazeres já experienciados anteriormente (tal como a produção de mapas conceituais). As provocações vivenciadas atuaram como uma ponte que conectou experiências novas com outras anteriores, como a perspectiva da utilização de técnicas artísticas em processos de pesquisa, caminho que constitui um dos princípios da abordagem Sociopoética – que pode ser identificado no mapa criado durante a imersão com Maurício Virgulino (ver imagem 6), mesmo este tendo sido

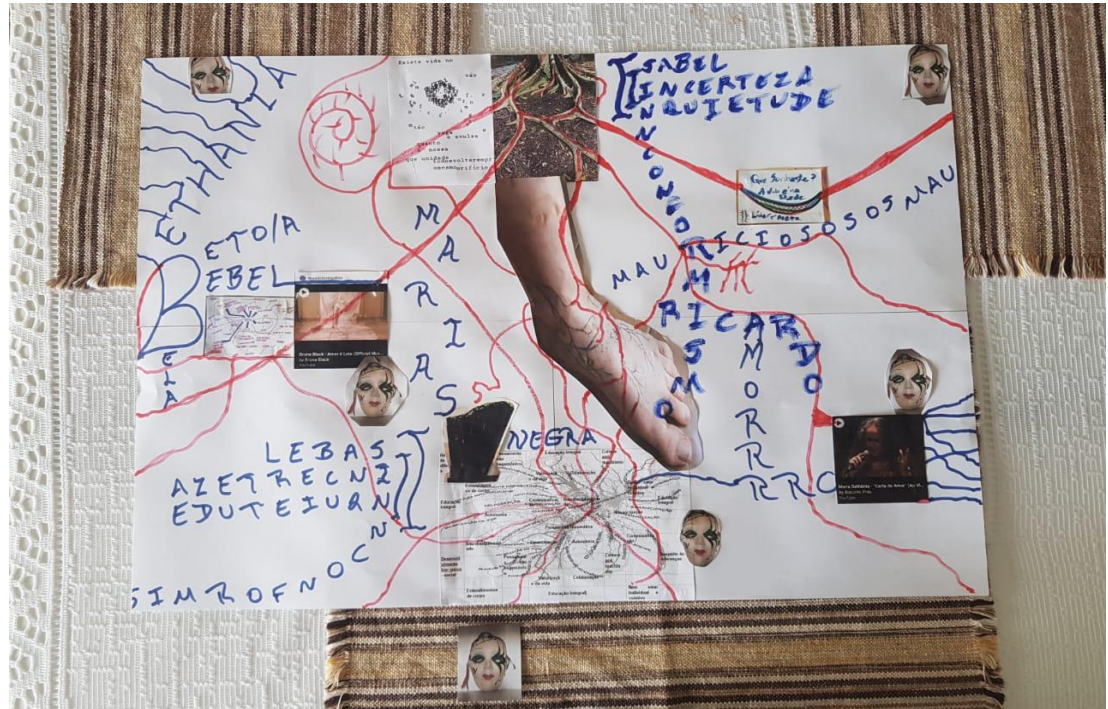


Imagem 6 – Mapa conceitual produzido por mim durante oficina com Maurício Virgulino, sobre Educomunicação – Promovida pelo Instituto Caleidos, no Projeto *Capital Social*, em uma de suas ações intituladas *Sala de Visitas*, em março de 2021.

produzido em outra perspectiva, mas, foi produzido por mim, que trago no corpo algumas vivências sociopoéticas. Cada vez mais percebo conexões advindas de diferentes lugares, saberes e fazeres teorico-práticos que, acredito, podem potencializar ações

contra ideias hegemônicas e produzir conhecimentos resultantes de aproximações e distanciamentos entre diversas e diferentes abordagens conceituais, procedimentais e atitudinais (RENGEL et al., 2018).

Outros pensamentos foram chegando e se conectando, provocando reflexões que moviam o rizoma pesquisa, tal como o curso: *Metodologias ativas para o ensino de Dança*, promovido pela *PerformArte Artes Cênicas e Ensino Ltda* (SP), em novembro de 2020, ministrado pelas Profas. Mestras Paula Petreca e Renata Fernandes, pela Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade, sob coordenação da Prof.^a Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy. Também, mas já em 2021, a experiência em *Dança e Educação Somática*, com Wagner Ferraz e o grupo *Estudos do Corpo*⁷⁴ – que aqui ajudaram a pensar corpo e movimento, e, ainda, rendeu um convite para participar da: 2ª Semana - Pedagogias do Corpo e da Dança (SPCD), publicizando em formato de vídeo documentário uma palestra do autor desta tese falando sobre alguns dos elementos inerentes a esta pesquisa.⁷⁵

Muitas conexões foram provocadas pela participação em diversos e diferentes eventos (2020 a 2022), de cursos de formação a palestras, mediações de grupos de trabalho, apresentações de comunicações orais e participação em comissões científicas de congressos nacionais. Conexões que tiveram direta relação de provocação com as reflexões que permeiam esta tese e foram de grande importância para pensar elementos a compor processos de ensino~aprendizagem, numa educação que possa realmente ser chamada de **integral**, portanto complexa. Quando refletimos sobre uma formação artística~educacional, com Dança, diretamente conectada à ideia de educação integral, acreditamos que as conexões entre diferentes saberes importam, pois eles se complementam. Cada relação que se processa na vida de uma *corpessoa* pode se tornar uma importante conexão para ela, algo que lhe acontece (LARROSA, 2016), um fato significativo que pode lhe mover em diferentes sentidos. Contudo, assim como na vida, que é composta de diversas e diferentes dimensões, também nos processos formativos, não temos como pensar e agir, intencionalmente, em todas as suas dimensões ao mesmo tempo, mas, podemos integrá-los a partir de um pensamento de não

⁷⁴ Para mais informações sobre a *PerformArt* e/ou a Profa. Dra. Kathia Godoy, ver: <<https://performarte.com.br/>>; e sobre o grupo *Estudos do Corpo* e/ou o Prof. Dr. Wagner Ferraz, ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=8L433QfyeaE>>.

⁷⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kUuSp4D3mvY&t=18s>>.

fragmentação do conhecimento. Como efetivar as conexões elencadas como indispensáveis e fazê-las funcionar juntas? Como pensar os saberes e fazeres necessários a uma formação integral, em um mesmo currículo?

Por uma perspectiva rizomática

Enfatizamos então a própria ideia do rizoma e da cartografia, de uma perspectiva rizomática. Partindo do conceito de rizoma, como pensado por Deleuze e Guattari (2014), aqui destacando sua reflexão sobre um sistema epistemológico que não tenha uma raiz única, mas, estruturando-se sob diferentes pontos de observação e conceitualização, privilegie uma dimensão não hierárquica na produção de conhecimentos, sem que haja uma diferenciação de valores das práxis – aqui considerando uma dimensão de equidade entre os saberes e fazeres teoricopráticos.

A multiplicidade de conceitos, procedimentos e atitudes desta tese, enfatizaram a ideia de que elas podem funcionar juntas, em uma *perspectiva rizomática*. Um plano de pensamentos onde se pode conectar um sem-fim de referências, que podem brotar em qualquer ponto/espço e/ou se intensificar a qualquer tempo, como em uma grande comunidade, pois, a cada acontecimento, podem ser gerados novos brotos, outros contextos, formas de pensar e/ou agir.

Esta perspectiva, admitindo as conexões e reverberações de diversos (variados) e diferentes (distintos) saberes e fazeres – conceitos, pensamentos, vozes, afectos, perceptos e/ou outros –, também se conecta à ideia de ancestralidade, pois pode ser considerada atemporal, carregando em si conhecimentos gerados em outras temporalidades, que podem se intensificar a qualquer momento. À esta atemporalidade, conectamos a ideia de contextos, que podem ser intensificados em diferentes formas de pensamento, múltiplas abordagens, em variadas direções e sentidos, sem perder um objetivo comum, ou seja, admite o acolhimento de toda **diferença** possível de ser imaginada, tornando-se uma perspectiva que opera por aberturas de valorização das comunidades, e da própria vida, agenciando saberes e fazeres não hierárquicos, que promovam e potencializem a produção

de conhecimentos sem preconceitos nem discriminação de qualquer ordem. Desta forma, podendo ser considerado também como um caminho decolonial⁷⁶, para pensar formações artísticas-educacionais, em diferentes níveis e instituições de ensino.

Os traçados que se processaram na formulação deste broto, e da própria perspectiva rizomática, ajudam a caracterizar o *modus operandi* dos caminhos metodológicos que temos efetivado, acolhendo as nascentes que se apresentam e identificando suas intensidades. Desde o início da pesquisa, começamos a elencar os conceitos que se apresentavam com veemência, e que, tal como já apresentado na imagem 5 (neste broto) serviram de base para algumas composições iniciais, esboços de como estaria sendo gerada esta perspectiva em rede de conexões. Tal como possíveis relações entre:

EDUCAÇÃO INTEGRAL (BRASIL, 2018);
 RIZOMA (DELEUZE; GUATTARI, 2014);
 MULTIPLICIDADE (DELEUZE; GUATTARI, 2014);
 DIFERENÇA (DELEUZE, 2021);
 PISTAS DA CARTOGRAFIA (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014)
 AUTONOMIA (FREIRE, 2001)
 EMANCIPAÇÃO (SANTOS, 2018a/b; RANCIÈRE⁷⁷, 2002)
 COLABORAÇÃO (AQUINO, 2008)
 DANÇA NO CONTEXTO (MARQUES, 1999/2011) DANÇA NA ESCOLA (MARQUES, 2020/2012/2011/1997a/b)
 CORPO (LE BRETON, 2013; KATZ, 2006; GREINER, 2005)
 CORPO E PERFORMANCE (PETRONÍLIO, 2016/2015)
 PRÁXIS EDUCATIVA (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014);
 SOCIOPOÉTICA (ADAD, 2014); CORPOGRAFIA (ADAD; BARROS JUNIOR, 2012);

⁷⁶ Aqui pensando decolonialidade a partir de Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, no livro “Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico” (2019 – referência completa ao final deste broto).

⁷⁷ **Jacques Rancière** é um filósofo francês, professor da European Graduate School de Saas-Fee e professor emérito da Universidade Paris VIII. Seu trabalho se concentra sobretudo nas áreas de estética e política. Nesta tese ajudou, principalmente, a pensar sobre emancipação, a partir da obra: *O mestre ignorante: cinco lições sobre a Emancipação Intelectual* (2002).

INVESTICREACION (PARGA, 2018);
 DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL (RENGEL et al., 2018)
 EXPERIÊNCIA (BONDÍA, 2002) *BACKGROUNDS* CULTURAIS (ZEICHNER, 1993); TEORIA QUEER (MISKOLCI, 2012)
 CONTEÚDOS: CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS (RENGEL et al., 2018);
 CURRÍCULO (MOREIRA⁷⁸, 2009/1997)
 CURRÍCULO ~ MULTIRREFERENCIALIDADE (MACEDO⁷⁹, 2012)
 INFANCIALIZAÇÃO (NOGUERA; BARRETO, 2018)
 AUTONOMIA COLABORATIVA E HIERARQUIA SITUACIONAL (ROCHA, 2018); E OUTROS.

A perspectiva rizomática também foi pensada no sentido de driblar práxis hegemônicas de formação educacional, bem como a ideia de fracionamento e/ou hierarquia entre as diversas dimensões do conhecimento, em favor de um pensamento de integração entre saberes e fazeres que acontecem em diferentes momentos, lugares e intensidades, ou seja, em tempos, espaços e dinâmicas distintas. Uma perspectiva dialógica, de negociação, que admite uma dimensão de inacabamento (uma formação contínua) e se ramifica em possibilidades, carrega em si uma multiplicidade de conceitos, procedimentos e atitudes que podem compor uma formação artística~educacional, que acontece no corpo, e intensifica a própria vida – dimensões que não se dissociam nesta perspectiva e que não estão centradas em uma única nascente, nem professora, nem estudante, nem outra, mas, no processo que se dá em conjunto, nas relações que se processam entre estas (nascentes/corpos e meio em que vivem).

⁷⁸ **Antonio Flavio Barbosa Moreira** é pedagogo, também graduado em Química Industrial (Universidade do Brasil/1967) e licenciado em Química (UFRJ/1971), com mestrado (UFRJ/1978) e doutorado (London University/1988) em educação. Atuando nos temas: escola, teorias de currículo, prática curricular, história do currículo, multiculturalismo e formação de professores. Aqui ajudou a refletir sobre estes temas.

⁷⁹ **Roberto Sidney Macedo** é graduado em Psicologia (CEUB/1975), Mestre em Educação (UFBA/1988) e Doutor em Ciências da Educação (Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis/1995). Pesquisa currículos específicos para níveis e tipos de educação, atuando principalmente nos temas: currículo, docência e formação, dentre outros. Aqui ajudou a refletir sobre as categorias que pesquisa.

Enfatizando movimentos destas cartografias

Um referencial para o ensino de Dança como componente curricular

A criação de um referencial curricular para o ensino de Dança já estava prevista desde o pré-projeto, contudo se apresentou como urgência, principalmente, a partir da formação de professoras das ETIs em Teresina, que, iniciada em 2018, cada vez mais exigia materiais que possibilitassem abordar a Dança enquanto formação artística~educacional, no desenvolvimento das práxis pedagógicas nas escolas. Este fato acabou por antecipar a elaboração do referencial, gestado durante 2020, ano inicial do doutoramento, tempo que coincidiu com o início da pandemia de coronavírus. Aproveitando o distanciamento social como um retiro para mergulhar nos estudos, aquele broto nasceu e cresceu em ritmo acelerado, mas, que já vinha sendo nutrido por outras experiências de elaboração de referenciais curriculares, como será detalhado no broto verde: **Vivenciando referenciais curriculares.**

Chegando o segundo semestre de 2020, no auge de um dos picos da COVID19, eu acabei contraindo o coronavírus, e, durante um período de atividades remotas da UFBA⁸⁰, cursei as aulas enquanto lidava com algum sintoma grave da doença, mas sem necessidade de internação. Fiquei confinado em meu quarto, por 15 dias, vendo as estatísticas de morte crescerem no Brasil e no mundo, e tendo que lidar com todas as questões que rodeavam esta situação: o processo de doutoramento em curso; a situação de aulas remotas nas ETIs; o curso de extensão⁸¹ ofertado pela parceria com a Secretaria de Municipal de Educação de

⁸⁰ Durante o segundo semestre de 2020 foi ofertado pela UFBA um bloco intitulado de “Semestre Suplementar”, que não atuaria como um semestre sequencial, como os outros (regulares), mas dava a oportunidade de prosseguir os estudos, para as estudantes que o desejassem. Com a preocupação de acolher as problemáticas que surgiam, em função da pandemia, o semestre suplementar não foi obrigatório.

⁸¹ Este curso será apresentado detalhadamente em outra seção deste broto.

Teresina (SEMEC/Teresina), juntamente com o Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (PPGDança/UFBA); e, em mãos, o material do livro, que brotou dos estudos no doutorado, a partir da demanda profissional concreta.

Com o material bastante adiantado e a possibilidade efetiva de impressão pela SEMEC/Teresina, optamos por redesenhar o caminho metodológico da investigação assumindo não apenas o gesto de adiantar esta entrega, mas o compromisso de levá-la para o campo de trabalho como parte do doutorado e incluir a descrição e análise dos processos e resultados obtidos na pesquisa. Deste modo, em 19 de novembro de 2020, foi lançado o livro: **Componente Curricular Dança – uma proposta para o Ensino Fundamental** (FREITAS, 2020), em evento remoto⁸².

A antecipação da publicação possibilitou conectar as práxis artísticas e educativas realizadas no ensino de Dança, naquelas escolas, aos processos de formação continuada que são ofertados à equipe de professoras pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, no intuito de garantir a melhor qualidade possível para aqueles processos. Assim, inevitavelmente, a questão da formação docente acabou ganhando mais espaço no debate realizado nesta tese.

⁸² Lançamento disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JBQfP2-Odal>>. O livro é parte integrante desta tese, podendo ser encontrado na íntegra no broto violeta: **Outras conexões**.

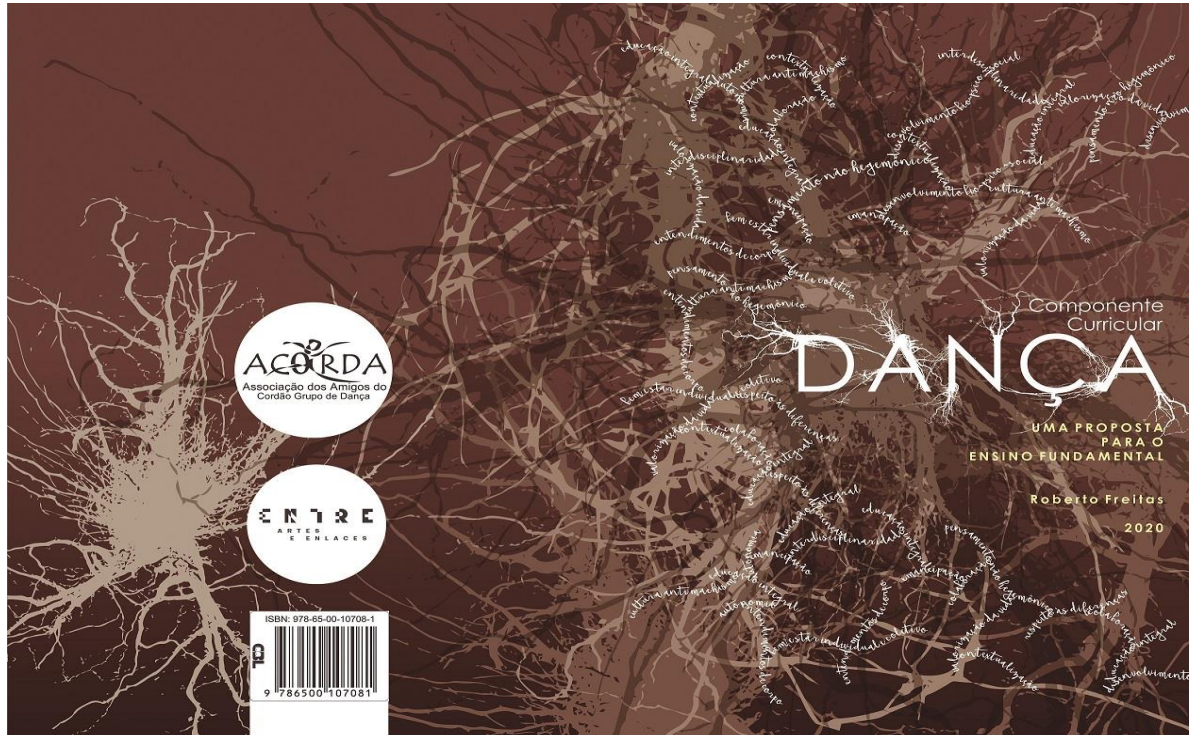


Imagem 7 – Capa aberta do livro: *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental*, de Roberto Freitas (2020). Patrocinado pela ACORDA – Associação dos Amigos do Cordão Grupo de Dança, e apoiado pelo Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (PPGDança/UFBA).

A proposta do referencial e todo o processo de construção facilitou bastante no planejamento das aulas e hoje temos em mãos, desde o segundo semestre de 2020, uma bússola, o referencial concreto, como proposta para o ensino de dança – orientando e direcionando minhas novas práxis. (CRISTIANE CASTRO – docente integrante da equipe de professoras que ensina Dança nas ETIs em Teresina – em relato escrito enviado ao autor desta tese em novembro de 2022).

O que se seguiu à publicação, da citada proposta de referencial, foi a sua implementação nas ETIs em Teresina. Cada pessoa integrante da equipe docente em Dança começou a utilizar a proposta de acordo com seus entendimentos e contextos

escolares. Embora Cristiane tenha considerado o referencial como uma “bússola” (citação acima), os **Programas de Ensino**⁸³ que foram criados a partir daquela proposta demonstram que o material atingiu seu objetivo de provocar múltiplas formas de utilização, mas, disto falaremos no broto verde: **Vivenciando referenciais curriculares** – quando das análises desta reverberação.

Mapeamento de Referenciais Curriculares de Dança nas capitais dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal

Ao publicar o livro: *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020), como posicionamento ético~estético~político e também metodológico, resolvemos disponibilizar seu formato *e-book*, gratuitamente, para todo o Brasil. Este movimento, além de dar resposta à demanda específica da equipe de professoras das ETIs, em Teresina, intencionou o compartilhamento deste como dispositivo de provocação a uma possível colaboração com diversos e diferentes contextos artísticos~educacionais de Dança pelo país. Conscientemente, escolhemos dar abertura para que outras profissionais da Dança pudessem não só usufruir da proposta realizada no livro, mas, colaborar com esta pesquisa, conhecendo e se pronunciando acerca de questões que lhe chamassem a atenção para serem discutidas e analisadas, em função de seus próprios contextos, bem como da valorização da Dança como área de conhecimento a compor o currículo da educação básica, aqui com foco Ensino Fundamental, sendo entendida como um componente curricular.

A colaboração de que trata o parágrafo anterior foi pensada inicialmente para ser realizada com uma devolutiva por meio de texto escrito, a ser enviado diretamente por e-mail. Contudo, para além do trânsito livre de possíveis considerações (movimento que ainda está se processando e, acreditamos, continuará para além da defesa desta tese), observamos que precisávamos, de forma mais concreta, dos dados referentes à existência (ou não) de outras propostas de referenciais curriculares específicos para

⁸³ A partir do referencial publicado (trabalhado nas ETIs – embora ainda não adotado oficialmente) cada professora criou seus Programas de Ensino, enfatizando diferentes formas de utilização daquela proposta. Alguns destes programas podem ser encontrados nos apêndices desta tese – broto violeta: **Outras conexões**.

o ensino de Dança no Brasil, como componente curricular do Ensino Fundamental, e da abordagem da Dança por esta perspectiva. Esta demanda acabou por gerar outra, pois, ao identificar certa ausência daquele documento específico de Dança⁸⁴, sentimos a necessidade de mapear referenciais curriculares para o ensino de Arte.

Nesse sentido e, também compondo o rizoma metodológico desta pesquisa, foi realizado um mapeamento de referenciais curriculares para o ensino de Dança e de Arte. O instrumento escolhido para esta coleta de dados foi um questionário⁸⁵, composto de 25 (vinte e cinco) questões, e com a estimativa de tempo total para as respostas de aproximadamente 30 (trinta) minutos. Na formulação do questionário, a partir de observações de Marina Marconi e Eva Lakatos (2017), decidimos compor: perguntas abertas, perguntas fechadas, perguntas de múltipla escolha e perguntas de avaliação. A escolha deste instrumental de pesquisa se deu em função de algumas vantagens como: “a) Economia de tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) Abrange uma área geográfica mais ampla” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 219), dentre outras.

O questionário foi disponibilizado na plataforma *google*, via *google forms*, por meio da qual foram remetidas, posteriormente, às pessoas respondentes. Importante registrar que, antes de começar a aplicação propriamente dita, no intuito de avaliar o próprio questionário, foi realizado um teste resposta com 03 (três) pessoas convidadas para este fim: uma professora doutora, uma doutoranda e uma mestranda – todas ligadas ao PPGDança/UFBA, mas, de diferentes cidades e estados brasileiros. As pessoas não só responderam o questionário como deram um *feedback* do que elas acharam, movimento que atuou como uma validação prévia (MARCONI; LAKATOS, 2017) e nos ajudou a verificar se o instrumento estava atingindo o seu objetivo. Teste realizado, questionário pronto, a questão agora era: para quem enviar?

⁸⁴ Os dados serão discutidos no broto verde: **Vivenciando referenciais curriculares**.

⁸⁵ O questionário na íntegra, contendo uma carta de esclarecimento sobre o projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podem ser encontrados como apêndice, no broto violeta: **Outras conexões**.

Cartograficamente, desde o início do processo de doutoramento e toda a participação em eventos de Dança, fui preparando uma lista de pessoas que poderiam colaborar com a pesquisa em andamento, movimento que se intensificou em 2021, após a publicação do referencial curricular gerado nesta tese. A rede de contatos que participou como respondentes do questionário proposto foi gerada a partir da lista que tínhamos, mas também de outras pessoas que foram chegando a partir da própria experiência de cada respondente que, em processo colaborativo, foram indicando outras pessoas.

Para a aplicação do questionário foi adotado o seguinte procedimento: primeiro um contato direto com a pessoa, via *WhatsApp*, no intuito de informar qual o recorte da pesquisa – aqui referente ao critério de ser pessoa que trabalhasse com Dança em escolas de Ensino Fundamental. Em seguida, o questionário era enviado, por e-mail, diretamente para cada pessoa que, ao decidir participar desta pesquisa, respondeu o mesmo, produzindo dados que fazem parte das análises e discussões desta tese.

A seguir apresentamos os textos utilizados nas comunicações:

WHATSAPP – Oi _____, bom dia. Aqui é Roberto Freitas, de Teresina-PI. Estou com o questionário da minha pesquisa de doutorado pronto, e, para responder, preciso de pessoas que trabalhem com Dança em escolas de Ensino Fundamental. Você gostaria de participar? Poderia responder o questionário ou me indicar alguém? Caso a resposta seja SIM, por gentileza me confirme seu endereço de *e-mail*, para eu lhe enviar o questionário. Desde já, obrigado.

E-MAIL – Olá! Bom dia.

Como combinamos por telefone (via *WhatsApp*) estou encaminhando o questionário da pesquisa de doutorado, realizada no PPGDança/UFBA. As informações referentes aos **esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa** e o **Termo de Consentimento** para participação na mesma, estão no próprio questionário. Abaixo vai o **link de acesso** e, ao terminar de responder às seções, e clicar em **enviar**, já terá terminado o processo.

Sua participação é de extrema importância, desde já agradecemos. Obrigado.

Com afeto e Att. Prof. Ms. Roberto Freitas e Profa. Dra. Rita Aquino.

link de acesso

Durante a aplicação do questionário percebemos algumas dificuldades. Marina Marconi e Eva Lakatos (2017), apontam como desvantagem do próprio instrumental: “a) Percentagem pequena de devolução de questionários; b) Grande número de perguntas sem respostas; [...] e) Dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente” (Ibid., p. 220), dentre outras. Neste sentido, observamos que algumas das desvantagens apontadas, tais como as letras “a” e “b”, não tenham sido problema para os resultados desta pesquisa, e atribuímos tal análise ao movimento de contato direto com as pessoas respondentes, que, em geral, sentiram-se seguras para responderem (com um índice de devolução acima de 90% e não deixando perguntas sem resposta – até pois o formulário já condicionava algumas perguntas como obrigatória, sem as quais não se poderia seguir respondendo às diferentes seções do mesmo). Já com relação a letra “e”, quando da emergência de alguma dúvida, percebemos que as pessoas se sentiram à vontade para entrar em contato e sanar suas dúvidas (via *WhatsApp*) – movimento que atribuímos à forma como se deu o início do processo, também via *WhatsApp*. Neste sentido, acreditamos que os caminhos trilhados colaboraram não só com os dados produzidos para esta tese, mas, também, com a ideia de uma experiência mais aberta (menos engessada, menos hierárquica e mais afetuosa) na lida com os instrumentais da pesquisa.

Referente às dúvidas que surgiram, percebemos que a maior questão girou em torno do entendimento de Dança como componente curricular, e se, para responder o questionário, a pessoa teria que ser graduanda em Dança. Durante os contatos feitos no intuito de sanar as dúvidas, percebemos que nossa maior dificuldade foi, em alguns estados específicos, encontrar pessoas para responderem os questionários. Contudo, ao que parece, este fato decorre de que, em muitas cidades brasileiras, não há ensino de Dança no Ensino Fundamental, nem no componente Arte (como consta na Lei 13.278/2016 e na BNCC) ou Educação Física (de acordo com a BNCC). É possível verificar que, em muitas localidades brasileiras⁸⁶, os governos municipais e/ou estaduais ainda trabalham no sentido de retirar a Arte do currículo da educação Básica, ou seja, de retroceder perante as

⁸⁶ Ver: <<https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2023/01/10/professores-protestam-contra-retirada-da-disciplina-de-artes-na-rede-estadual-de-ensino.ghtml>>; <<https://select.art.br/era-uma-vez-obrigatoriedade-das-artes-no-curriculo-do-ensino-medio/>>.

próprias leis que favorecem o ensino deste componente curricular no Brasil, conseqüentemente, desvalorizando todas as linguagens artísticas envolvidas.

Seguimos então com provocações diretas, via *e-mail* ou *WhatsApp*, a partir da rede de contatos que já havia se formado e de outros que iam chegando. Desta forma, aos poucos, fomos nos conectando a cada estado brasileiro e no Distrito Federal, chegando, após 03 (três) meses e meio de aplicação (setembro a dezembro de 2022), ao número total de 80 pessoas respondentes, 01 (uma) a menos do que havíamos previsto (três por capital/estado, mais Distrito Federal = 81). Contudo, em meio às dificuldades que foram surgindo (intensidades do processo), tivemos que, em algumas localidades, enviar para mais de 03 (três) pessoas, no sentido de que algumas, mesmo tendo se comprometido em participar, não davam a devolutiva, ou seja, não respondiam o questionário. Este acontecimento nos impulsionava a tentar com outras pessoas, fato que, em alguns estados, gerou um número de respostas acima do previsto, enquanto em outros, não conseguimos atingir as 03 (três) pessoas respondentes. Para as análises, considerando as premissas da cartografia, resolvemos não descartar nenhuma resposta recebida.

Em geral, em algumas localidades, emergiram duas grandes dificuldades: primeiro, o acesso a pessoas que tivessem o perfil necessário para a pesquisa, uma vez que em muitas cidades brasileiras a Dança não é sequer ensinada no componente Arte; e, segundo, o entendimento da possibilidade de participação na pesquisa sem ter, necessariamente, uma formação superior em Dança. Estas duas intensidades foram sendo resolvidas com esclarecimentos diretos, geralmente feitos via *WhatsApp*, pois, a maioria das pessoas contactadas, ao se identificarem com a pesquisa, mesmo que não pudessem participar, entravam em contato para comentar a iniciativa da mesma e/ou indicar outras pessoas para responderem.

Experienciando a proposta de referencial: consolidando a Dança como Componente Curricular, em Teresina – Piauí

No intuito de aprofundar o debate sobre o processo de implementação da proposta de referencial curricular decidimos analisar alguns Programas de Ensino criados por professoras das ETIs em Teresina, com base na referida publicação. Além disso,

decidimos que eu retornaria para a sala de aula, o que se realizou após explicitar nossos objetivos com este retorno, para o Secretário Executivo de Ensino da SEMEC, Sr. Kleyton Halley dos Santos Nunes. O principal intuito era de que, além das professoras de Dança das ETIs, eu também pudesse experienciar *in loco* a proposta contida no referencial curricular criado e, desta forma, ter diferentes percepções para analisar sua efetivação.

No retorno para a sala de aula, fui lotado na Escola Municipal Ubiraci Carvalho, ETI na qual eu ainda não havia exercido a docência. Sobre esta escola, Valdete Silva⁸⁷ coloca que

[...] está situada em um bairro periférico da zona sudeste de Teresina (PI), Alto da Ressurreição, e atende alunos de várias vilas adjacentes. Foi construída em 2013 como parte do conjunto de obras entregues pelo PAR (Plano de Ações Articuladas), mas por questões técnicas e políticas só começou a funcionar em 2017 [...] iniciou suas atividades como escola de tempo integral, com apenas 03 turmas de 6º ano do ensino fundamental e em 2018, com 6 turmas – 3 (três) de 6º e 3 (três) de 7º ano. Em 2019, a escola recebeu os alunos dos anos finais do ensino fundamental da vizinha Escola Municipal Humberto da Silveira Reis e, para atender a nova demanda, foram construídas mais 10 salas de aula e ampliada o número de turmas para 14, atendendo um total de 526 alunos das séries finais do ensino fundamental, numa jornada diária de 9 horas e meia – sendo 7h com aula e 2h e meia de intervalo para almoço e lanches. (2022, p. 57).

No retorno à sala de aula, primeiro semestre de 2022, acabei tendo que assumir 16 turmas do 6º ao 9º ano, em uma escola que eu não conhecia a comunidade, mas que, desta forma, eu teria ampla margem para vivenciar e cartografar o processo de experiência da proposta de referencial curricular criada, e, verificar como se dariam suas relações com os contextos que ora se apresentavam – movimento que será detalhado no broto verde: **vivenciando referenciais curriculares**. Contudo, ao final do

⁸⁷ **Valdete Maria da Silva** é uma das duas coordenadoras pedagógicas da E. M. Ubiraci Carvalho. Pedagoga e especialista em supervisão escolar pela UESPI; Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Aqui contribui com reflexões sobre o tema de sua dissertação publicada em livro: *Educação integral e escola de tempo integral: contextos e concepções* (2022).

semestre, identificamos que a carga de trabalho estava incompatível com a própria demanda de análises dos dados obtidos e de escrita da tese, fato que me levou a requisitar novamente uma licença, para terminar o processo de doutoramento de forma saudável (aqui refletindo sobre a dimensão do cuidado de si e de um melhor aproveitamento do próprio processo de pesquisar). Durante o segundo semestre de 2022 me foram concedidos mais 06 (seis) meses de licença.

Seguindo o movimento de meu retorno para a sala de aula, bem como de certa calma na pandemia de coronavírus, elencamos o primeiro semestre de 2022 como recorte temporal para as análises dos Programas de Ensino, por meio dos Planos Bimestrais, produzidos a partir do referencial curricular proposto, e, das aulas efetivadas a partir destes. Só não contávamos com uma **greve**, que veio se somar às adversidades referentes aos processos da pesquisa em andamento, dificultando o contato com as professoras e a disponibilização dos Programas de Ensino. Definimos assim uma amostra de dois Planos Bimestrais⁸⁸, do primeiro semestre de 2022, elaborados por 05 (cinco) docentes (eu e mais 04 – quatro), dentre as 10 efetivas que estavam compondo a equipe de Dança nas ETIs, naquele momento. Para esta escolha, 03 (três) critérios foram elencados: 1. professoras que fossem efetivas na rede; 2. que tivessem formação superior⁸⁹; e, 3. que tivessem mais que 02 (dois) anos de experiência docente no Ensino Fundamental – recorte feito em função de selecionarmos uma amostra que tivesse maior experiência com a docência e, conseqüentemente, maior probabilidade de aproveitamento na utilização do referencial curricular, para elaboração de seus planos de ensino.

Formação continuada para a docência em Dança nas ETIs em Teresina

Uma necessidade que brotou a partir da implementação da Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina, e conseqüente composição de uma equipe docente para o ensino da mesma, foi a criação de um processo de formação continuada

⁸⁸ Os Planos selecionados estão nos anexos desta tese, broto violeta: **Outras conexões**.

⁸⁹ Pois, na equipe, havia pessoas estagiárias de curso técnico de nível médio.

que desse suporte pedagógico para as práxis pedagógicas a serem planejadas e efetivadas nas escolas. A realidade que se apresentava, e ainda hoje se apresenta, na composição daquela equipe, é a de não se ter pessoas com uma formação acadêmica em Dança, pois em todo o estado do Piauí não tem uma graduação nesta área de conhecimento. A equipe tem sido composta, em sua maior parte, por pessoas licenciadas em Educação Física, e sem muita experiência anterior com o ensino de Dança, mas, também, de estagiárias de cursos superiores e de um curso técnico em Dança. Estas realidades, durante a pesquisa, acabaram por se intensificar e constituir-se em dispositivo provocador que influenciou a própria criação da proposta de referencial curricular elaborado nesta tese, bem como a composição de outros traçados destas cartografias.

De 2018 a 2022, mantivemos um movimento contínuo de formação que variou suas estratégias: de encontros pedagógicos para produção de planejamentos (objetivo maior requisitado pela secretaria – SEMEC), à cursos de formação e aperfeiçoamento sobre o ensino de Dança nas escolas (necessidade intensa que emergia frente à realidade formativa das pessoas que compunham aquela equipe docente – assunto que será detalhado no broto azul: [Sobre formação de professoras](#)). Escolhemos o caminho de enfatizar possibilidades de interações entre diferentes experiências (educadoras em diferentes contextos), assumindo esta, as trocas de experiências, como intensidade integrante daquela formação.

Em 2018 e 2019, conseguimos transbordar a intenção inicial da SEMEC de se ter apenas 5 encontros formativos (com 04 – quatro – horas de duração cada), e que seriam focados na produção de planos de ensino. Após diálogo com a instituição, no qual explicitamos as necessidades formativas da recém-criada equipe docente, conseguimos estabelecer um curso de 60 (sessenta) horas aula, a ser desenvolvido em três módulos que iriam focar em: estudos de textos, experimentações corporais, e, criação de planos de ensino – sendo destinadas 20 (vinte) horas aula para cada módulo. O curso funcionou, inclusive, como valorização e enriquecimento do currículo pessoal de cada docente que, ao cumprir os requisitos mínimos de frequência e participação, recebeu o certificado de conclusão deste, como curso de aperfeiçoamento.

Em 2020, com o início do meu processo de doutoramento, aquele movimento de formação continuada também se intensificou. Além do curso já previsto, dialogamos com a equipe docente que aceitou mergulhar em outra formação. No segundo

semestre daquele ano propusemos o curso: *Formação Continuada para Educadores/as de Dança das Escolas de Tempo Integral de Teresina*, ofertado como curso de extensão *online*, por meio de parceria firmada entre o Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (PPGDança/UFBA) e a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). O curso, que foi desenvolvido também em 60 (sessenta) horas aula, de agosto a dezembro de 2020, e teve o autor desta como ministrante principal, contou com a coordenação geral da Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino, palestra da Profa. Dra. Beth Rangel (co-líder do GP ENTRE) e ainda a participação de duas pessoas monitoras, mestrandas em Dança pelo mesmo programa e grupo de pesquisa: Larissa Chaves e Jadson Ribeiro.⁹⁰

Este curso constituiu-se em fonte de produção e análise de dados sobre formação de professoras, bem como de possíveis relações diretas com o ensino de Dança, pois, ao mesmo tempo que realizávamos a formação, a equipe que participava já trazia considerações de como estava o andamento de suas aulas nas escolas, e, desta forma, íamos criando conexões que articulavam as práxis pedagógicas realizadas nas escolas e as que eram propostas no próprio curso de formação.

Já nos anos de 2021 e 2022, devido às intensas mudanças de composição da equipe, bem como da própria mudança de governo municipal, houve um movimento de retrocesso. Em função dos tempos e interesses das pessoas que ora compunham a equipe docente (em 2021 também influenciadas pela pandemia de coronavírus), não conseguimos realizar o curso de 60 (sessenta) horas aula, retornando então para a proposta inicial da SEMEC, realizando apenas os encontros pedagógicos de planejamentos focados na criação de planos de ensino. Este movimento só não se tornou um prejuízo de maiores proporções,

⁹⁰ **Larissa Melo Chaves** é artista-educadora, Mestra (2021) e Especialista (2018) em Dança (PPGDança/UFBA). Licenciada em Dança pela UFPA (2018). É professora efetiva do Colégio Universitário (COLUN) da UFMA, atuando como professora de Dança no componente Arte. Foi professora substituta do curso de Licenciatura em Dança da UFPA (2021). **Jadson Lopes Ribeiro** é artista-educador em Dança. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (PPGDança/UFBA/2017). Licenciado em Educação Física pela Faculdade Regional da Bahia (UNIRB/2015), e em Dança pela UFBA (2019). Professor de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Salvador (BA). Ambas, integrantes do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Algumas reverberações deste curso serão detalhadas em outros brotos desta tese.

pois, naquele momento, já tínhamos em mãos a proposta de referencial curricular para o ensino de Dança, gestado nesta tese e disponibilizado gratuitamente (ver citação de Cristiane Castro, na página 83 deste broto).⁹¹

Já em 2022, três realidades (uma situação já conhecida e duas novas) intensificaram os desafios para continuidade daquela formação: 1. a falta de professoras para compor a equipe docente, que cada vez mais utilizava estagiárias e, mesmo assim, não tem conseguido suprir a demanda real; 2. a greve que se instaurou no início do ano letivo e se estendeu até o início do segundo semestre, provocando um evasão considerável nos encontros formativos; e, 3. a própria relação com o tempo e o espaço para as formações – tempo, devido ao meu retorno para a sala de aula que, com 16 turmas, prejudicou a quantidade de horas disponíveis para planejar, refletir e analisar as questões da própria formação (fato que tentei amenizar com os registros e as análises para esta pesquisa); e, espaço, devido à dificuldade de encontrar local acessível para um encontro presencial de todas as pessoas que poderiam participar do mesmo (a maioria estagiárias iniciantes naquele processo, daí a necessidade de um contato mais próximo). Seguimos com alguns encontros *online* (via *google meet*), mas que não surtiram o mesmo efeito que nos anos anteriores.

No decorrer da pesquisa, e das composições dos trajetos que se apresentam nestas cartografias, também foram admitidos outros traçados metodológicos que, enquanto instrumentais de pesquisa, aliaram-se aos que já estavam e provocaram novos contornos. Neste sentido, consideramos tal abertura e acolhimento como sendo parte do próprio *modus operandi* da cartografia, considerando as possibilidades de conectar diferentes caminhos metodológicos, que podem se apresentar com diferentes intensidades em partes do rizoma pesquisa, e acabam por se constituir em corpo desta, como na ideia de “**corpografia**:

⁹¹ Com o lançamento do Referencial Curricular, em 2020, foi requisitado à SEMEC que fizesse a impressão do livro, no intuito de que não só as professoras, mas também todas as ETIs, tivessem exemplares impressos daquele material didático. Embora este movimento fosse bem-visto e aceito pela secretaria, devido às instâncias burocráticas, só se concretizou no segundo semestre de 2021.

multiplicidades em fusão” (ADAD; BARROS JUNIOR⁹², 2012, p. 21 – grifo do/a autor/a), livro no qual Shara Jane Adad e Francisco Barros Junior apontam um corpo que

[...] compõe um enorme quebra-cabeças com peças provenientes não de um mesmo jogo, mas de diferentes jogos, que partem de muitos lugares, de muitas pessoas, de muitos fluxos e intensidades, por isso as palavras que dele brotam carregam energias e afetações, uma cartografia que une escritas de tempos diferentes em um mesmo espaço, o livro. (Ibid.)

Movendo-nos com pensamentos da citação acima, mas dançando-os a nosso modo, consideramos aqui que as interações entre diferentes estratégias metodológicas também compõem o plano de pensamentos da cartografia e, as conexões aqui realizadas – tal como a cartografia e a (auto)biografia –, atuaram como dispositivo gerador do modo como estes mapas foram compostos, da forma como esta tese vem sendo vivenciada, experienciada e registrada.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa, BARROS JUNIOR, Francisco de Oliveira. (Org.) **Corpografia**: multiplicidades em fusão. Fortaleza: Edições UFC, 2012. (Diálogos Intempestivos n. 129).

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. A sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydèe; SANTOS, Iraci dos; GALTHIER, Jacques. (Org.) **Tudo que não inventamos é falso**: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. (Práticas Educativas n. 6).

⁹² **Francisco de Oliveira Barros Junior** é licenciado (Universidade de Fortaleza/1984), Mestre (1993) e Doutor (2000) em Ciências Sociais, pela PUC-SP. Professor associado da UFPI. Atua nos temas: relações intergeracionais, envelhecimento, universidade aberta para a terceira idade e outros. Aqui, junto com Shara Jane Holanda Costa Adad, ajudou a refletir sobre *cartografia, corpo e relações* possíveis entre este e o mundo.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas**: um estudo de caso na cidade de Salvador. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27494>>. Acesso em: 02 out. 2021.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8151>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade em dança no contexto universitário**: tessitura de uma rede de experiências. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28903/1/TESE%20THIAGO%20final%2014jan2919.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**. v. 23, n. 42. Salvador, jul/dez 2014. p. 107-117.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014. (TRANS)

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (TRANS)

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. (TRANS)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – PI**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-p%C3%A1gina-ebook-2>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREITAS, Roberto; SILVA JUNIOR, Ireno Gomes da. **Produção textual em dança produzida por piauienses**. *E-book*. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-e-books-gratuitos-1>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREITAS, Roberto. **Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental**. Teresina: Edição do autor, 2020. Disponível em: <<https://acordacordao.com/publicacoes/>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

FREITAS, Roberto; NOSTUDIN, Corabompé de. Saberes de um corpo Coletivo: notas sobre o pesquisar com a sociopoética. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; SILVA, Maria do Socorro Borges da; VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. (Org.) Potências do corpo na invenção de si e de mundos com/entre diversidades/diferenças: metodologias sensíveis e inventivas na formação em educação, saúde e arte: **Anais do III Encontro Internacional de Sociopoética e Abordagens Afins**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 97-107. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/bd2fa0_8ece9e805596401d99ce7884bff6291c.pdf?index=true>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas / Universidade de Brasília (PPGCen/UnB), 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23678>>. Acesso em: 10 out. 2021.

GREINER, Cristine. **O corpo**: pista para estudos indisciplinados. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Pista do comum: cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KATZ, Helena. Todo corpo é corpo mídia. **ComCiência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Publicada em 10 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/index.php?section=8&edicao=11&id=87>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidney. Formacce: tempospaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. In: MACEDO [et al.] (Org.) **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Isabel. A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança. In: SANTAELLA, Lucia; MOTTA, Everson. (Org.) **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri, SP: Estação da Letras e Cores, 2020.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**. v 3, n 1. São Paulo, 1997a. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARQUES, Isabel A. A dança criativa e o mito da criança feliz. **R. Min. Educ. Fís.**, Viçosa, 5 (1): 28 - 39, 1997b. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11370171-A-danca-criativa-e-o-mito-da-crianca-feliz-resumo.html>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARQUES, Isabel Maria de Azevedo. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade de São Paulo, 1996. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000744742>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. (Cadernos da Diversidade).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n.137. maio/ago 2009. p. 367-381. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto... o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**. n. 100. mar, 1997. p. 93-107. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/770/782>>. Acesso em: 01 mai. 2022.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set-dez. 2018. p. 625-644. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200>>. Acesso em: 31 out. 2022.

PARGA, Pablo Parga. **Investicreacion, toda obra Artística es una investigación invisible**: metodología de investigación artística para el ámbito universitario y de la educación superior. Santiago de Querétaro – México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia. (Org.) **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PETRONÍLIO, Paulo. O grau zero da performance: corpo, cultura e movimento. **Revista FAC/CULTURA**: Bogotá, 2016.

PETRONÍLIO, Paulo. Performance de um corpo infame: dança e cultura. **Revista Artefactum** - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, ano VII, nº 02, 2015. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/657>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: experiência e sentido).

RENGEL, Lenira [et al.]. **Arte/Dança como tecnologia educacional I**. Salvador: Escola de Dança da UFBA/Superintendência de Educação Distância, 2018.

ROCHA, Lucas Valentim. Autonomia-colaborativa e hierarquia situacional: perspectivas para processos colaborativos em dança. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA**. Salvador: ANDA, 2019. p. 1176-1190.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume I: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume II: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018b.

SILVA, Valdete Maria da. Educação integral e escola de tempo integral: contextos e concepções. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



Cur
referenciais
i

Vivenciando
u
lares

SUMÁRIO

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| ✚ Caso queira, pode começar por aqui | | ✚ Qualquer broto pode ser uma entrada | |
| Notas Introdutórias | 16 | De onde vim e por onde me movi: criando mundos possíveis | 33 |
| Os brotos desta tese | 26 | Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação | 39 |
| Referências | 28 | Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas | 44 |
| ✚ Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos | | A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina | 49 |
| Um não entendimento provocador | 61 | Premissas, Objetivos e Problemas da Pesquisa | 51 |
| Criando direções e contornos para a pesquisa | 64 | Referências | 55 |
| Procedimentos metodológicos: conectando intensidades | 66 | ✚ Vivenciando Referenciais Curriculares | |
| ▪ Outras Intensidades | 73 | Percurso da Arte/Dança na Educação Básica | 102 |
| Por uma perspectiva rizomática | 78 | Criando Referenciais Curriculares para Arte | 107 |
| Enfatizando movimentos destas cartografias | 81 | Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí | 109 |
| Referências | 94 | Concepções de Currículo ~ Dançando com diferentes conceitos | 120 |
| ✚ Sobre Formação de Professoras | | Compondo um referencial para o ensino de Dança | 131 |
| O que nos acontece colabora para a nossa formação | 172 | Experiências a partir do referencial proposto | 140 |
| Formação Continuada de Professoras de Dança das ETIs | 180 | Aprofundando análises | 145 |
| Formações que brotaram em diferentes contextos | 203 | Referências | 163 |
| Alguns desencontros em práxis educacionais | 209 | ✚ Outras conexões | |
| Referências | 211 | Apêndices | 227 |
| ✚ Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais | 217 | Anexos | 237 |
| Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir | 220 | Livro: Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020) – broto separado (versão impressa). | |

Este broto discute a inserção da dança no Ensino Fundamental a partir de um olhar para os referenciais curriculares de Arte (2018) e Dança (2020) da Rede Municipal de Educação de Teresina, Piauí. Neste percurso, a reflexão crítica a respeito de nossa experiência nestes processos de elaboração dos referidos documentos se articula com a contextualização histórica dos percursos da Arte/Dança na Educação Básica e com os dados do Mapeamento de referenciais curriculares nas capitais dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal.

Percursos da Arte/Dança na Educação Básica

Dentre os documentos que compõem a legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), normatiza regras para gerir da educação básica ao ensino superior (BRASIL, 1996). Ao longo das 3 edições, em que o texto original foi alterado (fora outras resoluções), a Arte é tratada de diferentes formas, da invisibilização de seu potencial educativo à obrigatoriedade de seu ensino.

A primeira LDB, a Lei 4.024, foi criada em 1961, mas esta não estabeleceu o ensino de nenhuma linguagem artística, em geral, referente ao *ensino primário* (que corresponde hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental) em seu parágrafo único, do artigo 26, limitou-se a mencionar que: “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961, p. 4). Mesmo já tendo sido utilizada, anteriormente, com diferentes ênfases na história da educação brasileira (SAVIANI, 2019), a este tempo (1961), neste documento, a Arte sequer era cogitada como componente curricular da educação básica – o que relegava seu potencial à mera ideia de “técnica de artes aplicadas”.

Já a segunda LDB, Lei 5.692/1971, ainda não sendo considerada como um componente curricular (uma “disciplina”), mas como uma atividade educacional, foi instituída a “Educação Artística” (BRASIL, 1971), concepção que acabou por colaborar para a ideia de polivalência, reforçada em 1973, a partir da criação da licenciatura em Educação Artística, a qual promovia uma “formação

polivalente nas diversas linguagens artísticas” (VIEIRA, 2019, 58) – concepção posteriormente contestada e combatida. Mesmo constando no corpo da lei, demonstrando a instabilidade de permanência da Arte no currículo, durante as discussões sobre Educação geradas em torno da elaboração da Constituição de 1988, esta correu o risco de ser excluída do currículo escolar e só não o foi devido às manifestações realizadas por pessoas arte-educadoras da época.⁹³

Resultando da qualidade da formação de professoras ofertada, as arte-educadoras da época (décadas de 1970 e 1980) seguiram tendo que lutar pela própria valorização da Arte como área de conhecimento, inclusive da Lei e seus desdobramentos (pareceres e resoluções). Nesse sentido, vale ressaltar que as professoras

[...] de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, os quais utilizavam para as aulas os conhecimentos específicos de suas linguagens, passaram a ver esses saberes transformados em “atividades artísticas”, o que fica claro na análise do Parecer n. 540/77 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1977): ‘[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’. (VIEIRA, 2019, 58).

No decorrer do tempo, cresceu a dificuldade em se lidar com a diluição das linguagens em uma mescla de conteúdos diversos, o que levou as educadoras a muitas críticas e, “[...] mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística privilegiavam as artes plásticas” (Ibid., p. 59) – modo de atuação que ainda hoje não foi completamente superado. Enfatizou-se então um movimento de críticas à ideia de polivalência o que acabou por provocar certa repulsa pela designação “Educação Artística”, em benefício do pensamento de se valorizar o ensino de diferentes linguagens artísticas.

⁹³ “Durante a Assembleia Constituinte de 1988, os arte/educadores se posicionaram a favor das liberdades democráticas e pelo direito à educação e à cultura.” (Sítio da FAEB – disponível em: <<https://faeb.com.br/sobre-a-faeb/>>. Acesso em: 03 mar. 2023).

É importante refletir sobre possíveis intenções políticas da época (tempos de ditadura militar), quando a abordagem priorizava uma perspectiva tecnicista, reduzindo a potência crítica das linguagens artísticas, e sua capacidade expressiva. Para Marcilio Vieira, “as concepções que norteavam a Lei [5.692/71] não consideraram o caráter mais denso, crítico e revolucionário da Arte e de outros temas que faziam parte das discussões e produções das décadas de 1960 e 1970” (2019, p. 61).

Entre a segunda LDB e a atual (Lei 9.394/96), o projeto original recebeu mais de 1.200 propostas de emendas até chegar a nesta última edição, quando foram revogadas as disposições anteriores e foi instituído, nesta última, o ensino de **Arte**, como **disciplina obrigatória**, “[...] nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 11). Contudo, observamos que, com a Lei 13.278 – Lei que, no mesmo ano de 2016, alterou o texto da LDB, tornando obrigatório o ensino de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro –, as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente Arte continuaram privilegiando o ensino de uma só linguagem, as Artes Visuais.

Na falta de uma redação mais clara e objetiva, o próprio texto das Leis dá aberturas para entendimentos que ainda hoje reverberam em decisões administrativas que não colaboram com o desenvolvimento das quatro linguagens. Identificamos três principais possibilidades que tem sido efetivada no Brasil, quanto ao ensino de Arte nas escolas: 1 – Cada escola deveria ter uma professora para cada linguagem, com formação específica (esta é a posição que defendemos, mas, percebemos que não é bem recebida por gestoras das instituições, principalmente, acreditamos, por se tratar de um aumento significativo de gastos com a equipe docente); 2 – Cada escola escolhe uma ou outra linguagem que quer trabalhar e tem uma docente, com formação específica na área (realidade de poucas localidades no Brasil); e, 3 - As escolas tratam o componente Arte como “polivalência” e, uma mesma pessoa professora, que muitas vezes não tem formação em nenhuma linguagem artística, fica com a incumbência de ministrar aulas das quatro linguagens (realidade mais comum nas redes de ensino públicas brasileiras), mas que, na maioria dos casos, acaba privilegiando uma ou outra linguagem, a partir de seu gosto pessoal e/ou outras afinidades.

A partir da LDB de 1996, e da Lei 13.278/2016, embora a Dança seja uma das linguagens previstas a serem abordadas no componente Arte, em grande parte do território brasileiro, muito ainda há para fazer, na direção de concebê-la como

componente curricular, valorizando-a, desta forma, como área de conhecimento na educação básica, colaborando para a formação de estudantes. Esse é um movimento que se intensifica, dentre outros fatores, conforme a ampliação do número de graduações em Dança no Brasil, em especial as licenciaturas, que tem sido um dos fatores fundamentais para os processos de consolidação deste “campo de conhecimento” (AQUINO, 2008)⁹⁴. Nesse sentido, esta intensidade também se conecta com a previsão feita pela Lei 13.278/2016, quando esta estipula um prazo de 5 anos para que se dê a preparação das pessoas profissionais que irão exercer a docência nas quatro linguagens artísticas, previstas como obrigatórias para o componente Arte, mas que, findado o prazo em 2021, a exigência da Lei ainda não se concretizou em muitos lugares no Brasil, inclusive em todo o estado do Piauí, que não tem uma graduação em Dança⁹⁵, ou seja, não há a preparação oficial (exigida pela Lei) de profissionais para o ensino de Dança na Educação Básica (que é Lei desde 2016).

Dentre os principais documentos relativos a inserção da Arte na Educação Básica estão: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI/1999); Parecer CNE/CEB n. 22/2005 – referente a solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”; Lei 12.796/2013 – que inclui a componente curricular Arte na educação infantil; Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 13.005/2014); Medida Provisória 746/2016

⁹⁴ Já no início da década de 2020, atualizando dados sobre a realidade brasileira, Rita Aquino aponta que: “o número de cursos de Graduação em Dança também se ampliou consideravelmente na última década. De acordo com os dados disponíveis no sistema E-mec (<https://emec.mec.gov.br/>), 61 cursos de Ensino Superior em Dança estão registrados. Considerando os cursos em atividade, cujas informações estão disponíveis nas páginas das suas Instituições de Ensino Superior, confirmamos a existência de cinquenta (50) cursos no país, sendo trinta e cinco (35) Licenciaturas, quatorze (14) Bacharelados e um (1) curso de Teoria da Dança. Das trinta e cinco (35) Instituições de Ensino Superior (IES) que sediam estes cursos, temos vinte e cinco (25) IES públicas e dez (10) IEAS privadas. As instituições se distribuem nas cinco regiões geográficas do país, a saber: onze (11) na Região Sul; dez (10) na Região Sudeste; oito (8) na Região Nordeste; quatro (4) na Região Centro-Oeste; duas (2) na Região Norte.” (AQUINO in FREITAS; SILVA JUNIOR, 2021, p. 9).

⁹⁵ No mesmo sítio da nota anterior, é possível verificar que, no Brasil, 09 são os estados que não possuem registro de uma graduação em Dança, dentre eles: Acre, Amapá, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins.

– que excluiu o ensino de Artes no ensino médio; Lei 13.278/2016 – que torna obrigatório o ensino das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no componente **Arte**, na Educação Básica; Base Nacional Comum Curricular - BNCC - documento de caráter normativo que define o conjunto *orgânico* e *progressivo* de aprendizagens essenciais que todas as estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Seguindo a própria legislação, muitas redes de ensino tratam as linguagens como um tipo de subcampos da Arte, assumindo o termo **Arte/Dança**, ou mesmo entendendo a Dança como linguagem autônoma, mas, sempre ligada ao componente chamado Arte. A julgar pela própria história do ensino de Arte no Brasil, não acreditamos que este movimento dê a real ênfase de valorização que a Dança precisa para ser reconhecida como área de conhecimento, a compor a formação, em contextos formais, de crianças e jovens na educação básica. Defendemos nesta tese a oferta de Dança como componente curricular, a partir da experiência em curso nas Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Teresina – Piauí, movimento que valoriza esta área de conhecimento como integrante do currículo da educação básica.

Para além dos discursos dispostos em documentos oficiais da legislação educacional brasileira (leis, diretrizes, pareceres, resoluções, minutas e outros), observando a quantidade de estados que sequer ofertam uma graduação em Dança (ver nota 95 na página anterior), é possível afirmar que muitos municípios em nosso país ainda não conseguiram estabelecer o ensino de Dança no âmbito do Ensino Fundamental. Por outro lado, como exemplo de valorização que podemos citar, temos os concursos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, em 2003 e 2010, quando foram abertas vagas específicas para pessoas licenciadas em Dança, o que resultou na entrada de diversas profissionais especializadas nesta área (RANGEL; AQUINO; COSTA, 2017; GONÇALVES, 2017), e, em Teresina, mesmo não tendo uma graduação, a partir de 2018, também os concursos para o componente Arte, em sua possibilidade de concorrência, já deram abertura para pessoas que fossem licenciadas em uma das quatro linguagens obrigatórias. Neste sentido, indicamos que tais concursos sejam feitos para o componente Arte, mas, assegurando vagas por área (linguagem).

Criando Referenciais Curriculares para Arte

No início do ano de 2018, fui convidado pela SEMEC/Teresina a compor uma equipe de trabalho que faria a reformulação do currículo da rede pública de ensino deste município – movimento provocado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Mesmo sendo graduado em Educação Física, minha trajetória de artista, aliada ao mestrado em Artes Cênicas (PPGCEN/UnB, 2017), renderam o convite para participar da equipe que iria reformular o currículo do componente Arte. De pronto aceitei, pois, percebi se tratar de um momento importante para que eu me posicionasse politicamente a respeito do ensino de Arte que estava sendo promovido nas escolas de educação básica, não só em Teresina, mas em todo o território brasileiro. Com o aceite, acabei sendo eleito como uma das duas pessoas redatoras daquele componente, o que, acredito, fez toda a diferença no processo.

A principal diferença que considero, brotava do fato de que, historicamente, o ensino de arte no Brasil privilegiou a linguagem das Artes Visuais, realidade percebida inclusive na constituição da própria equipe que ora se formava, que, aproximadamente, era composta acima de 90% por pessoas que tiveram sua formação acadêmica nesta linguagem. Este fato acabou por gerar inúmeras discussões pois, mesmo com os avanços conquistados nesta área de conhecimento (Arte) ainda é perceptível certa predominância das Artes Visuais, em detrimento das outras três linguagens que constam na BNCC – Dança, Música e Teatro. Segundo a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa⁹⁶:

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de

⁹⁶ **Ana Mae Tavares Bastos Barbosa** é artista e educadora, primeira brasileira com doutorado em Arte-educação (*Boston University/1978*), mundialmente conhecida por sua sistematização da chamada *Proposta Triangular* – abordagem pioneira no ensino em arte-educação. Aqui ajudou a refletir sobre questões que envolvem o ensino de Arte nas escolas.

1971 e 1973 (BARBOSA, 1975, p.86-7). Evoluções não têm lugar em salas de aula nas escolas públicas. (BARBOSA, 1989, p. 172).

E segue: “[...] nós chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte” (Ibid., p. 174).

Esta realidade, nutriu as discussões que permearam o início de minha trajetória como elaborador de propostas de referenciais curriculares, em 2018, até pois, eu sendo artista da Dança, com experiência em Teatro e alguma em música⁹⁷, não tive como me conter ao perceber que algum pensamento hegemônico estava em vias de se perpetuar, mesmo que este não fosse intencional por parte da equipe.

Seguiram-se meses de encontros, estudos, análises e discussões geradas em torno daquele movimento de reelaboração curricular, que também contou com o auxílio de Bruno Dimarch⁹⁸ como consultor contratado para aquele trabalho, e, ao final do ano de 2018, foi publicado o novo currículo da rede pública municipal de Teresina (TERESINA, 2018) – elaborado com foco específico nas escolas de tempo parcial (como chamamos no Piauí as escolas que funcionam com turmas que tem atividades em um só turno).

Logo em seguida, fui convidado⁹⁹ a compor uma equipe de pessoas educadoras que iria criar outro referencial curricular para o ensino de Arte, agora para a cidade de Barras, no interior do Piauí, movimento que, como na perspectiva rizomática, crescia

⁹⁷ Dentre outras vivências teatrais, durante todo o ano de 1992, estudei com o grupo TEU – Teatro Experimental Universitário (Extensão/UFPI) – formação que reverberou em toda a minha trajetória artística. Estudei canto coral (1989-1990), na ETEFPI (hoje IFPI), com o Maestro Frederico Marroquin, e em algumas igrejas católicas, dentre outras experiências; e, alguns meses de aulas de violino, na Escola de Música de Teresina.

⁹⁸ **Bruno Fisher Dimarch** é artista da Dança. Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP/2007), com Licenciatura em Educação Artística pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP/2004). Elaborador de Livros didáticos para o ensino de Arte, como a Coleção: *Arte por toda parte*, da editora FTD. Coordenador dos cursos de Artes Visuais e Teatro na FAMOSP.

⁹⁹ Pela EDUCAR Soluções Educacionais – empresa privada, piauiense, que presta serviços educacionais para diferentes redes de ensino.

e se multiplicava em diferentes direções e intensidades. Em Campo Maior (interior) e Cajueiro da Praia (litoral), mais duas cidades piauienses, algumas especificidades foram requisitadas, a partir de diferentes contextos, ora querendo uma maior aproximação com a BNCC, ora se distanciando dela, ora partindo da situação econômica do município – restringindo a elaboração a apenas um *Programa de Ensino*¹⁰⁰ –, dentre outras que surgiram. Estas novas nascentes fizeram com que eu me movesse cada vez mais por estudos, pesquisas, análises e discussões sobre: Currículo, Arte, Dança, Educação e Formação de Professoras, elaborando desde programas de ensino até referenciais curriculares completos, movimento que vem se intensificando cada vez mais e gerando outras reflexões, sobre modos de pensar todas estas categorias citadas neste parágrafo.

Aqueles movimentos, de estudar a BNCC, adentrar currículos já estabelecidos, mergulhar em processos de gestação de referenciais curriculares novos, acabaram por me mover por outras danças que eu ainda não tinha vivenciado. As aproximações que foram sendo provocados foram uma espécie de dispositivo provocador de desterritorialização e reterritorialização em diferentes saberes e fazeres, criando novos mundos que, para além de metáforas, tronam-se mundos reais e possíveis. O *Fantástico mundo de Bob*¹⁰¹, havia tempos, já não era mais só fantasia, criava/inventava realidades palpáveis, que vem se conectando a toda a minha produção em Dança e Educação, e conduzindo-me por dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais que ajudam a refletir sobre o ensino de Dança como componente curricular do ensino Fundamental, e, conseqüentemente, a elaboração de um referencial específico para a Dança.

Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí

Após práxis artísticas-educacionais focadas na criação de referenciais curriculares para a docência em Arte, no Ensino Fundamental, mas, também movido pela implementação da Dança como componente curricular, integrante do *núcleo diversificado*

¹⁰⁰ Nomenclatura adotada pela EDUCAR Soluções Educacionais – mais detalhes no broto azul: **Sobre formação de professoras.**

¹⁰¹ Ver utilização da referência no broto laranja: **Qualquer broto pode ser uma entrada.**

das Escolas de Tempo Integral (ETIs) do município de Teresina (processo iniciado em 2018), enfatizei reflexões de como pensar a Dança como área de conhecimento a compor o currículo do Ensino Fundamental, para além do componente Arte.

É importante destacar que mesmo antes de 2017, em escolas municipais de Teresina, algumas aproximações da Dança, com os objetivos formativos que se processam na educação formal, já haviam sido provocadas em iniciativas que pontuavam reflexões sobre a potência do ensino de Dança como formação artística~educacional, com possibilidades desta em colaborar com o desenvolvimento integral de crianças e jovens na Educação Básica.¹⁰²

Em março de 2017, fui convidado pela SEMEC/Teresina para desenvolver uma pesquisa de como o ensino de Dança poderia se constituir em componente curricular, movimento que, conforme percebi posteriormente, já estava conectado com provocações advindas da elaboração da BNCC e com vistas à reformulação curricular que seria realizada em nossa rede de ensino¹⁰³. Durante o segundo semestre de 2017, na Escola Municipal Eurípides de Aguiar, foi realizado então o projeto que intitulei de: *Corpo Cidadão – Educação Integral*, que teve dentre os seus objetivos: “Pesquisar a utilização de atividades corporais, de dança, para desenvolvimento de habilidades e atitudes inerentes a uma possível formação integral” (2017¹⁰⁴).

No decorrer do projeto, quatro turmas de 9º ano começaram a ter 2 horas/aula semanais nas quais estudávamos prioritariamente questões relativas ao corpo, ao movimento, e as possíveis relações entre corpo e mundo – pensando, pelo viés de uma formação educacional, não de formação profissional como artista da cena. E ainda, enfatizando a abertura de um canal de escuta das pessoas estudantes, relativo a seus interesses e dúvidas.

¹⁰² Informações sobre as iniciativas de Dança que aconteceram nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, antes de sua implementação como componente curricular das ETIs, podem ser encontradas em minha dissertação de mestrado (FREITAS, 2017; FREITAS, 2021 – referências completas ao final deste), bem como no livro: *Arte, Educação e Inclusão: 10 anos de Cordão Grupo de Dança* (FREITAS; BREBIS, 2018).

¹⁰³ processo que aconteceu no ano seguinte, mas que produziu os referenciais para as escolas de ensino parcial, deixando para depois a criação de referenciais específicos para as ETIs – o que, até 2022, não aconteceu.

¹⁰⁴ Extraído do Plano de Trabalho daquele ano.

Aproveitamos também para esclarecer algumas das possibilidades do projeto, que não é direta e nem exclusivamente a intenção de estabelecer um grupo de dança ou de artes, mas, utilizar linguagens artísticas, em especial a dança, metodológica e intencionalmente, para buscar a chamada *educação integral* de jovens educandos/as. (Diário de Campo em 27/06/2017).

Em meio às atividades que eram propostas, com a enfática motivação provocada pela apresentação do espetáculo “Lendaças”¹⁰⁵, encenado pelo Cordão Grupo de Dança, chegamos ao acordo de realizar um festival artístico no qual cada turma desenvolveria um trabalho abordando temática que fosse considerada de relevância social para a turma em questão. Naquele percurso, os objetivos pensados no plano de trabalho, foram sendo buscados por meio de processos de criação que, dentre outras experiências, focaram no protagonismo das estudantes, em todas as etapas do processo.

A forma de trabalho instaurada em cada turma se tornou o principal caminho metodológico para experimentação de toda a ideia pensada para aquele projeto, trajetória na qual eram observados diferentes quesitos que queríamos analisar, tais como: o modo de se relacionar das estudantes com as atividades, conteúdos e percursos metodológicos propostos; os entendimentos de corpo, de movimento e de como estes atuavam nas atividades realizadas; o protagonismo exercido pelas estudantes nas diferentes etapas do processo de criação; as possíveis mudanças de comportamento e de rendimento escolar das estudantes envolvidas – situação verificada em análise comparativa com registros da escola, de notas e ocorrências do ano anterior; dentre outros. Relativo ao festival realizado, os temas escolhidos pelas estudantes demonstraram certo nível de preocupação com a vida em geral, e, foram tão potentes na provocação de reflexões, que acabaram reverberando em toda a escola, inclusive nas estudantes que haviam tomado a decisão de não participar das apresentações, que não era obrigatória. Os temas foram:

¹⁰⁵ Espetáculo de Dança que estreou em 2015, composto por três núcleos, cada um com uma lenda piauiense: “Miridan”, “O Cabeça de Cua” e “O Pé de Garrafa” – dançado por um elenco que juntou em cena crianças, jovens e pessoas adultas, integrantes do Cordão Grupo de Dança.



Imagem 8: Composta de 4 fotos que mostram desde um momento inicial de motivação realizado na E. M. Eurípides de Aguiar, por meio do espetáculo *Lendaças – Cordão Grupo de Dança* (canto superior esquerdo); passando por imagens do trabalho apresentado por uma das turmas que participaram do festival realizado na escola (canto superior direito e inferior esquerdo); até a participação no programa *Falando Nisso*, na TV Meio Norte (regional norte nordeste do Brasil), apresentado pela jornalista Maia Veloso em 20/07/2017. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

- ✚ A influência da música na vida do/a jovem;
- ✚ A sociedade brasileira alimenta a corrupção;
- ✚ A violência começa no jeito que pensamos; e,
- ✚ Respeito e Educação entre as pessoas – a grande necessidade do século XXI.

O projeto, que funcionou como uma disciplina experimental, em meio à vivência piloto que a Escola Municipal Eurípides de Aguiar estava desenvolvendo, com o funcionamento em Tempo Integral, acabou por confirmar a potência não só da Dança, mas da acertada implementação do **Núcleo Diversificado** como um todo (que aconteceu no ano

seguinte), em todas as ETIs da Prefeitura de Teresina. Constituído-se não só em um aumento de carga horária, mas embasado em pensamentos que podem aproximar a ideia de **educação integral** da instituição de uma **Escola de Tempo Integral** (SILVA, 2022), o Núcleo Diversificado (implementado em 2018) foi composto pelos seguintes componentes curriculares: Dança, Desenho, Iniciação Musical, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, Teatro e Xadrez. As aulas que funcionavam nos dois turnos (manhã e tarde) entremeados com as outras disciplinas do núcleo básico (também chamado de núcleo comum).

O processo de implementação da Dança como componente curricular nas ETIs da Prefeitura de Teresina, de 2018 a 2022 alcançou números que podem ser considerados expressivos, como podem ser constatados na tabela 1:

Tabela 1: Quantidades de pessoas educadoras, turmas e estudantes no Componente Curricular Dança, nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina (2018 a 2022)

| Ano | Nº de ETIs | Educadoras em Dança Efetivas/total | | Turmas de Dança | Média de estudantes por turma | Média de estudantes por ano |
|------|------------|------------------------------------|----|-----------------|-------------------------------|-----------------------------|
| 2018 | 10 | 04 | 10 | 63 | 35 | 2.205 |
| 2019 | 16 | 06 | 18 | 112 | 35 | 3.920 |
| 2020 | 23 | 12 | 22 | 163 | 33 | 5.379 |
| 2021 | 22 | 11 | 18 | 155 | 31 | 4.820 |
| 2022 | 28 | 11 | 23 | 185 | 31 | 5.670 |

Fonte: Tabela produzida a partir de dados obtidos diretamente com as próprias educadoras e em documentos da SEMEC/Teresina.

Referente aos dados apresentados na tabela acima, relativo às médias apresentadas, os números constituem valores aproximados. Quanto às 23 escolas presentes em 2021, uma não funcionou com aulas de Dança, e, por questões técnicas, a mesma deixou de ser de tempo integral no ano seguinte. O número total de 23 educadoras em Dança, no ano de 2022, foi

considerado a partir de atualização feita ao final do mês de outubro deste ano. Outro dado importante a ser comentado é que as quantidades apresentadas se referem ao ensino de Dança em apenas alguns dos anos do Ensino Fundamental, a saber: 1º, 2º e 3º dos anos iniciais, e, 6º e 7º ano dos anos finais, ou seja, não havia possibilidade de participação de 100% das estudantes de cada ETI.

Observando os dados contidos na primeira e na segunda coluna da tabela 1, verificamos que é notória a crescente que houve no decorrer daqueles cinco anos, na quantidade de ETIs, e que demonstra um aumento de mais de 100% no decorrer do quinquênio, aumento que reverbera também em todas as outras quantidades, desde o número de turmas e de estudantes tendo aulas de Dança como componente curricular, até a necessidade do número de educadoras para ensinar neste componente – que, com o aumento, geralmente não é atendida (observar tabela 2, mais à frente).

Analisando a terceira e a quarta colunas da tabela 1, podemos observar que há uma tendência em se ter menos de 50% da equipe docente sendo composta por educadoras efetivas, e, ainda vale lembrar que, todas as efetivas são graduadas em Educação Física. Este fato nos traz, minimamente, duas reflexões: por um lado colabora com o crescimento identificado nos dados obtidos, no sentido de aumento quantitativo de pessoas envolvidas em formação com Dança, mas, por outro lado, quando analisamos a informação de que, em toda a equipe docente, com exceção da minha presença como professor formador, não há outras profissionais que tenham uma formação consolidada em Dança, esta análise nos leva a crer que este fato também se constitui em um desafio para o próprio trabalho de ensino da Dança.

O ensino de Dança ao ser efetivado por pessoas com formação e experiência docente consolidada em outras áreas de conhecimento, que não a Dança, podem facilmente acabar desenvolvendo suas práxis pedagógicas por meio de outras referências que não as desejadas por este componente – daí a enorme necessidade de uma formação continuada. Contudo, é importante que se diga que esta constatação não constitui conclusões óbvias, pois temos pessoas que, mesmo sem a citada formação consolidada em Dança, estão conseguindo desenvolver um trabalho significativo no ensino que tem se processado em nossos

contextos (sobre as questões voltadas para formação de professoras falaremos melhor no broto azul: [Sobre formação de professoras](#)).

O crescimento que vem sendo apontado pelos dados contidos na tabela 1, a partir da coluna 5, foca nas quantidades de turmas e de estudantes nestas, demonstrando o mesmo movimento crescente observado nos três primeiros anos (2018 a 2020), mas, com uma queda no ano de 2021 (fato diretamente ligado à evasão escolar e toda a situação provocada pela pandemia de coronavírus), seguida de uma recuperação no ano de 2022 (com um novo aumento no número geral de ETIs). Esses crescimentos nos chamam a atenção, principalmente, por dois motivos: o primeiro é o próprio aumento das quantidades que, em 2022 quase triplica o número de escolas, o que pode ser percebido como um movimento benéfico, porém, como segundo motivo, a quantidade de turmas que tem ficado sem aulas de Dança, pela falta de pessoas para ensinar neste componente, também tem aumentado, o que acaba por se tornar um grande problema que nos leva a refletir sobre a evidente necessidade que a ampliação do número de escolas tem de ser acompanhada da ampliação do número de docentes, para atender de forma satisfatória às demandas de trabalho.

O aumento do número de estudantes tendo aulas regulares de Dança, como componente curricular do/no Ensino Fundamental, é sem dúvida um número significativo e representa um avanço sem precedentes na cidade de Teresina, porém, os problemas enfrentados para composição da equipe de educadoras para ensinar Dança, também tem se mostrado um desafio constante e crescente, que merece atenção, pois atua em sentido contrário ao benefício de se ofertar o próprio componente.

Vale ressaltar ainda que as estudantes das ETIs têm três possibilidade de aulas de Dança: no componente homônimo, bem como nos componentes Arte e Educação Física – o que constitui uma tripla possibilidade de vivenciar Dança que, caso seja trabalhada de forma *multi, inter e transdisciplinar*¹⁰⁶ (AQUINO, 2015), poderá alcançar patamares antes não imaginados

¹⁰⁶ Aqui pensando na direção apontada por Rita Aquino quando fala sobre um percurso “[...] de um ‘conjunto das várias abordagens’ de caráter multi, inter e transdisciplinares que ‘não implica, portanto, na extinção das disciplinas, mas num novo olhar sobre as mesmas’ (FARIAS, 2011³³) [...]” (AQUINO, 2015, p. 42).

para/com/sobre o ensino de Dança em escolas de Ensino Fundamental. Embora uma abordagem multi, inter e transdisciplinar seja desejável e indicada por nós, no decorrer da pesquisa desta tese, tivemos que deter nossa atenção no movimento do ensino de Dança como componente curricular, caso contrário, aquela intensidade poderia nos levar para outros brotos – tivemos que fazer escolhas.

As questões de formação de professoras serão aprofundadas em outro broto, mas, seguindo o movimento das análises aqui iniciadas, referente ao número de educadoras presentes nas turmas de Dança das ETIs em Teresina, podemos adiantar uma visão geral na tabela 2, que exemplifica as divisões das turmas e estudantes em todo o Ensino Fundamental, trazendo as quantidades separadas de turmas que tinham ou não educadoras atuando na docência em Dança, no ano de 2021.

Tabela 2: Quantidades de pessoas educadoras, turmas e estudantes no Componente Curricular Dança, nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina em 2021

| Quantidade de ETIs | Quantidade de pessoas educadoras em Dança | Quantidade de Turmas de Dança nas ETIs com e sem educadora | | Quantidade Média de estudantes por turma | Quantidade total de estudantes nas turmas com e sem educadora | |
|---|---|--|-----------|--|---|--------------|
| | | Com | Sem | | Com | Sem |
| 1º ao 5º ano 13¹⁰⁷ | 07 | 42 | 33 | 28 | 1.176 | 924 |
| 6º ao 9º ano 09 | 11 ¹⁰⁸ | 61 | 19 | 34 | 2.074 | 646 |
| TOTAIS | 18 | 103 | 52 | 31 | 3.250 | 1.570 |
| | | 155 turmas ao todo | | | 4.820 estudantes ao todo | |

Fonte: Tabela produzida a partir de dados obtidos diretamente com as próprias educadoras e em documentos da SEMEC/Teresina.

¹⁰⁷ Aqui contabilizando também as 03 escolas que ofertam do 1º ao 9º ano.

¹⁰⁸ Aqui observando que 01 professor já foi contado nas escolas do 1º ao 5º ano, caso contrário seriam 12 pessoas educadoras.

Ao analisar os dados da tabela 2, de pronto já nos chama a atenção o fato de que 33,5% das turmas de Dança não tiveram educadoras, pois, constitui um grande número de estudantes que ficaram sem as aulas naquele ano de 2021, fato que pode provocar certo distanciamento com a própria área de conhecimento. E ainda, somando esta constatação ao dado de que, em 2022, até o mês de setembro, de 28 ETIs somente 12 escolas tinham educadoras em Dança (um percentual aproximado de 43%), e que em algumas delas uma só pessoa não dava conta de todas as turmas, tal constatação nos leva novamente àquela reflexão sobre o problema de se ofertar o componente sem ter corpo docente para ensiná-lo, causa de desmotivação das próprias estudantes e, possível motivo de evasão escolar.

Outro ponto a ser observado a partir dos dados da tabela 2, é que a maioria das pessoas educadoras integrantes da equipe (11 educadoras = 61%) estava presente nos anos finais do Ensino Fundamental, o que, conseqüentemente, indica que a maior parte das turmas que não tinha educadoras em Dança estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual 44% (33 turmas) estavam sem aulas por este motivo, enquanto que do 6º ao 9º ano, encontramos o percentual de 23,8% (19 turmas) que não estavam tendo aulas, pela ausência de educadoras para assumir as turmas (em 2021).

Fora o problema da falta de professoras, mas referente às que estavam presentes, a maior dificuldade que se apresentou foi a própria formação individual que, sem muita experiência com Dança, demandava não só estudos de textos, mas, experiências corporais com foco no ensino de Dança. Após o início da formação continuada, as requisições que a todo momento eram feitas pelas educadoras e pela própria secretaria, cada vez mais deixava evidente a necessidade (já identificada em anos anteriores – 2018 a 2020) de um material específico para propor caminhos que pudessem ser trilhados naquele ensino de Dança, a demanda de um referencial curricular. Felizmente, em 2021 já tínhamos o material publicado, e, mesmo que ainda não tivesse sido impresso, o seu formato *e-book* já estava resolvendo a demanda de auxiliar a equipe docente em Dança das ETIs, principalmente, referente às questões diretamente relacionadas à elaboração dos programas de ensino e outros planos.

Como pode ser observado, mesmo com os problemas que emergiram/emergem junto aos avanços, o processo de implementação da Dança como componente curricular nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina vem se desenvolvendo de forma crescente, e fomentando entendimentos que podem valorizá-la como área de conhecimento. Durante o decorrer do citado processo, no intuito de promovermos o máximo de transparência no trabalho realizado, procuramos manter um diálogo aberto com a secretaria, sempre dando *feedback* (devolutivas) sobre a então situação do ensino de Dança nas ETIs daquela rede de ensino pública.

A Dança que vem sendo proposta para compor a ideia de Educação Integral de crianças e jovens da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, para além do pensamento de adestramento motor, parte do entendimento de: Corpo, das relações do corpo com o mundo, de processos criativos como estratégias de aprendizagem, bem como de outros conhecimentos específicos de Dança, tal como sua contextualização histórica e importância social. Nesse sentido, ainda há certa dificuldade de entendimento por parte das escolas que, em muitos casos, insistem em querer olhar para a Dança somente como entretenimento, para apresentações em suas festividades, fato que relega a um patamar inferior toda a potencialidade que esta área de conhecimento tem a contribuir, tanto para uma Educação Integral quanto para a promoção de autonomia (FREIRE, 2001) e emancipação (SANTOS, 2018) destes/as estudantes. (ROBERTO FREITAS – em relatório encaminhado à SEMEC/Teresina em 08/07/2020).

Observando a citação acima, que é parte de um dos relatórios encaminhados à coordenação das ETIs da SEMEC/Teresina, enfatizamos a dificuldade enfrentada junto às escolas relativo à concepção de Dança que vem sendo trabalhada, que difere do entendimento que as gestoras tinham de todo o processo de implementação do componente curricular Dança – processo acompanhado também pela implementação dos outros componentes curriculares que compõem o núcleo diversificado, e que, de forma geral, apresentavam os mesmos problemas. As comunicações feitas diretamente com a secretaria são realizadas de forma direta, focando nos problemas que se apresentam e buscando soluções, mas, em geral, encontram os entraves característicos dos

sistemas públicos, tal como a alegação de indisponibilidade financeira para contratação de mais professoras, para diminuir a carência na equipe docente.

Muitos foram/são os avanços e desafios que vão se processando, mas, a potência do trabalho coletivo e colaborativo de toda a equipe vai, na medida do possível, resolvendo o que pode ser resolvido, e refletindo sobre o que não conseguimos realizar. Nos anos de 2018 e 2019, dentre as dificuldades postas pela equipe de educadoras, um ponto recorrente era a necessidade de um material didático que fosse “mais palpável” (nas palavras não só de nossa equipe docente, mas também de pessoas da equipe técnica da



Imagem 9: Composta de quatro fotos em atividades desenvolvidas nas aulas de Dança nas ETIs em Teresina, a saber: E. M. Eurípides de Aguiar (canto superior esquerdo – Foto: Juliana Soares/2019); E. M. Humberto Reis (canto superior direito – Foto: Ewerton Santos/2019); E. M. Ubiraci Carvalho (canto inferior esquerdo – Foto: Jonilson Chaves/2019); e, E. M. Valter Alencar (canto inferior direito – Foto: Roberto Freitas/2018). Fonte: Arquivo SEMEC/Teresina.

secretaria e das gestões das ETIs), o que me levou a crer que um dos caminhos necessários de serem trilhados seria a elaboração de um referencial curricular específico para o ensino de Dança – como componente curricular – movimento que agora iremos detalhar um pouco mais.

Concepções de currículo ~ Dançando com diferentes conceitos

Das duas áreas de conhecimento, tanto da **Dança** quanto da **Educação**, mas também de outras nascentes, surgiram diferentes teorias que, aos poucos, foram se intensificando por meio de conceitos que, acreditamos, podem potencializar reflexões sobre uma formação artística~educacional a ser realizada com Dança.

Sobre estudos de currículo, observamos que, no passado, algumas iniciativas pensaram a partir da organização de disciplinas, em fluxogramas que organizavam as sequências em que estas apareceriam. Outras, voltaram sua atenção para relações entre o conhecimento e a cultura escolar, focando em saberes que se processariam no ambiente da escola. Segundo Antônio Moreira¹⁰⁹, alguns colóquios luso-brasileiros sobre questões curriculares, na década de 2000, voltaram suas atenções para temas específicos como: “[...] identidade, diferença, desigualdade, inclusão, políticas curriculares –, abordadas tanto segundo realidades locais quanto com referência a contextos internacionais [...]” (MOREIRA, 2009, p. 369). E ainda ressalta que:

Os focos observados nos colóquios confirmam os pontos de vista de Silva (1999, 1999a), para quem toda teoria de currículo tem como pano de fundo a discussão do conhecimento a ser ensinado aos estudantes. Ao mesmo tempo, acrescenta Silva (1999a), a pergunta relativa ao que ensinar jamais se separa de outra: que se espera que os alunos venham a ser? Em síntese, as preocupações com o conhecimento escolar e com as identidades dos estudantes têm merecido a atenção de pesquisadores de distintos países. Cabe esperar que essas (e outras) temáticas venham a inspirar estudos que possam incrementar a internacionalização do

¹⁰⁹ Ver mapeamento mini biográfico no broto amarelo: **Caminhos trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos**.

campo e contribuir para sua maior sofisticação teórica, assim como para consolidar o compromisso dos pesquisadores com justiça social e equilíbrio ecológico (Pinar, 2006). (MOREIRA, 2009, p. 369).

As colocações acima, junto às realidades experienciadas, nos levam a refletir que pensar/elaborar uma proposta curricular, para qualquer instância educacional, vai muito além de organizar disciplinas ou elencar conteúdos para determinada proposta educacional. Pensando sobre a complexidade vivida na contemporaneidade, nos aproximamos da concepção de currículo de Roberto Sidney Macedo¹³, quando propõe uma ideia de *multirreferencialidade* como caminho para pensar os *atos de currículo*.

Ato de currículo como um conceito-dispositivo fundante para nossos argumentos, emerge nos explicitando, acima de tudo, que políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas como uma condenação sociopedagógica ou socioeducacional. Dos âmbitos dos nossos interesses, preferimos pensar numa **multicriação implicada a compromissos educativos e formativos socialmente referenciados** que podemos, democraticamente, legitimar ou não. Trata-se também de um processo de valoração não só do conceito em si, até porque estamos lidando com políticas de sentido a respeito do que é formativo. (MACEDO, 2012, p. 14 – grifo nosso).

Esta concepção chama a nossa atenção pois parece manter uma abertura para múltiplos caminhos, driblando assim a possível hegemonia de única trajetória pela qual poderia ser composta uma proposta curricular, pensamento que aqui relacionamos com nossa perspectiva rizomática e, com esta conexão, admitimos a ideia de *multirreferencialidade*, mas, pensando em referenciais para o ensino de Arte, e especificamente de Dança, acrescentaríamos o termo ‘artístico~educativo’ no pensamento de “multicriação implicada a compromissos educativos e formativos socialmente referenciados” (Ibid.), contido na citação acima.

Também nos chama a atenção, a concepção produzida pelos *Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador* (RANGEL; AQUINO; COSTA¹¹⁰, 2017), quando as autoras, a partir do conceito de

¹¹⁰ **Suzane Lima Costa** é Doutora em Letras (UFBA/2009), professora do Departamento de Letras Vernáculas, Instituto de Letras (UFBA), dentre outras atribuições. Pesquisa corpo e autoria em narrativas contemporâneas, com enfoque na crítica e produção de

Arte como Tecnologia Educacional, constroem seu referencial pela “[...] perspectiva de uma **educação emancipatória**, que **articule saberes e subjetividades em diferentes contextos de cidadania**.” (Ibid., p. 10 – grifo nosso).

Ao pensar sobre diferentes contextos, é possível observar que este termo “contexto”, aparece nas falas de muitas estudiosas, inclusive algumas que já foram citadas nesta tese, que aqui, priorizaremos a concepção daquela que nos parece ter conseguido sintetizar melhor este termo, por uma perspectiva de relacionar o mesmo com uma dimensão sociopolítica para o ensino de Dança em escolas de educação formal: Isabel Marques e sua teoria sobre a “Dança no Contexto” (2020/2012/2011/1997a/1997b).

Acreditamos que refletir sobre *contextos* torna-se um movimento imprescindível quando se pensa as necessidades artísticas~educacionais da/na contemporaneidade, principalmente quando assumimos a dimensão contextual da produção do conhecimento e tudo que está imbricado a sua volta, incluindo o acolhimento, entendimento e valorização da **diferença** presente em corpos distintos, em contextos artísticos~educacionais~formativos~científicos~éticos~estéticos~políticos~afetivos e outros, contextos de vida (ADAD, 2011; ADAD; BARROS JUNIOR, 2012; ADAD; NASCIMENTO; MARTINS, 2020; AQUINO, 2015/2008; FREIRE, 2001/1989; FREITAS, 2020/2019; FREITAS; BREBIS, 2018; FREITAS; NOSTUDIN, 2019; MARQUES, 2020/2012/2011/1997; PETRONÍLIO, 2016, 2015; PETRONÍLIO; RODRIGUES, 2019; RANGEL, 2017; RANGEL; AQUINO, 2018; RENGEL et al., 2018; ROCHA, 2019; SANTOS, 2018a/2018b/2018c/2007; SETENTA¹¹¹, 2008).

(auto)biografias indígenas. Aqui, juntamente com Beth Rangel e Rita Aquino (ver minibiografias no broto laranja: **Qualquer broto pode ser uma entrada**), ajudaram a pensar sobre referenciais curriculares para o ensino de Arte/Dança.

¹¹¹ **Jussara Sobreira Setenta** é doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP/2006), mestra em Artes Cênicas (UFBA/2002) e Licenciada em Dança (UFBA/1992). Professora do PPGDança/UFBA, atua principalmente nos temas: Dança, Performatividade, *Performance*, Políticas de Criação em Dança, Ensino da Dança e Coreografia. Aqui provocou reflexões sobre fazeres~dizeres da Dança.

Pensando sobre diferentes contextos, e elaborando a proposta que se materializou no livro: *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020)¹¹², nos perguntamos: Quais as contribuições da Dança na Educação Básica? Questionamento que se aprofundou para: O que pode a Dança como componente curricular no Ensino Fundamental? E uma, dentre as possíveis respostas, começou a brotar: promover uma educação integral para *corpessoas* – pessoas que se reconheçam corpo, que valorizem o entendimento de que suas existências se dão por meio deste corpo e do movimento produzido nele, por ele, com ele; pessoas que sejam autônomas e emancipadas em pensamentos e atitudes, que sejam protagonistas, autoras de suas próprias vidas; que saibam se relacionar com o mundo de forma respeitosa, individual mas também coletiva e colaborativa, relacionando-se com a diversidade, semelhanças e diferenças entre as pessoas, de forma tranquila e afetuosa; pessoas que valorizem a vida e tudo que nela se processe; pessoas que se desenvolvam integralmente, em todas as suas dimensões.

Ou seja, o ensino de dança como agenciamento de uma formação artística~educacional que, aliada ao pensamento de valorização das diferenças, potencialize a chamada Educação Integral e dialogue diretamente com necessidades da vida na contemporaneidade como *corpessoas* críticas, reflexivas, conscientes e atuantes nas sociedades em que vivem.

Neste sentido, detalharemos agora conceitos que se intensificaram como indispensáveis à composição da perspectiva desenvolvida nesta tese e no referencial curricular proposto.

¹¹² Com as idas e vindas a Salvador – BA, e todas as conexões que se processaram naquele primeiro semestre de 2020, o livro brotou como em uma *coreogreografia de afectos e perceptos*, que nascia como no ritmo de criação de um espetáculo e, de forma cartográfica, esteve atento às intensidades de movimentos, figurinos, cenários, sonoridades, identidade visual e tudo mais que pode permear uma criação artística~educativa em Dança. Como importante intensidade desta tese, o livro completo pode ser encontrado no broto violeta: **Outras conexões**.

Em meio aos acontecimentos, tendo entrado no programa de doutoramento, em 2020, não tive dúvidas, comecei a escrever sobre uma possível proposta para o ensino de Dança, a ser efetivada no Ensino Fundamental. Também, demos início no trabalho de formação de professoras das Escolas de Tempo Integral (ETIs) a partir das ideias que foram compondo aquela escrita, fruto das experiências que se tornaram corpo em mim, mas, também de novas, algumas associadas a diferentes conceitos que foram chegando e/ou se intensificando com as experiências do processo de doutoramento, vivências que transformaram aquele plano existencial e, ao provocar novos movimentos, dançou em diferentes direções. Com a pandemia de coronavírus e o confinamento em casa, provocado pelo distanciamento social, acabei por mergulhar em leituras e escritas que foram colaborando com a gestação do material que deu origem ao livro publicado em 2020, que trouxe a *perspectiva rizomática*¹¹³ como rede conceitual que sustenta uma proposta para a docência em Dança, no Ensino Fundamental.

Com o entendimento do que se trata a perspectiva rizomática, cabe mergulharmos agora em conceitos que se apresentam como intensidades importantes – muitos deles citados em outros brotos desta tese, mas que, no desenvolver da pesquisa foi se conectando em diferentes pontos, dançando com movimentos que se apresentaram com diferentes tempos, espaços, cortes e fluxos que acabaram por mover-se em diferentes direções, outras possibilidades.

A concepção de autonomia aqui adotada brotou da influência intensificada a partir de pensamentos de Paulo Freire, principalmente em sua *Pedagogia da Autonomia*, quando provoca a ideia de um ser humano com uma “[...] presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.” (2001, p. 20). Uma concepção que aqui procurarmos conectar ao pensamento de Lucas Valentim Rocha, quando este fala de uma *autonomia colaborativa*, em um “processo de construção relacional que cada sujeito vai mediar, avaliando seus desejos, os desejos dos outros, os acordos éticos internos a cada contexto e as condições naturais de um corpo vivo que habita o planeta terra” (2019, p. 1180).

¹¹³ Detalhada no broto amarelo: **Caminhos trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos.**

Pensamos autonomia como uma ética do reconhecimento de si, mas também das outras pessoas, do mundo a sua volta, compondo, relacional e colaborativamente, as conexões que vão constituindo o seu próprio ser, sua presença no mundo, bem como sua atuação neste, um não se manter calado, nem passivo diante das injustiças – como em uma *pedagogia do conflito* (SANTOS, 2018b).

Em nossa perspectiva autonomia se aproxima de emancipação (AQUINO, 2015). A concepção brotou neste rizoma a partir de pensamentos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, quando este fala de um “projeto educativo emancipatório, adequado ao tempo presente [...]” (2018b, p. 527), e define como objetivo principal deste projeto a recuperação de certa “capacidade de espanto e indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (Ibid.). Boaventura coloca a possibilidade de uma educação que extrapole os **limites da escolarização** e perceba o conhecimento como emancipação, diferenciando esta concepção da ideia de conhecimento como regulação e toda a produção de pensamentos hegemônicos que permeiam esta.

Para este autor, “cada forma de conhecimento conhece em relação a um certo tipo de ignorância e, vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento” (Ibid., p. 535). Esta afirmação nos transporta para dois lugares: primeiro, a concepção de que cada pessoa percebe o mundo por meio de suas referências, que, para nós, são próprias mas contextuais, pensamento que iniciou outro broto desta tese, e, segundo, para a concepção de emancipação intelectual de Jacques Rancière (2002), quando este fala sobre a igualdade de inteligências entre as pessoas e opõe este pensamento a ideia de *embrutecimento*, que seria o caminho contrário da emancipação, chegando a afirmar que: “quem ensina sem emancipar, embrutece.” (2002, p. 30). Porém, em Rancière, no livro *O mestre ignorante* (2002), a ignorância ganha a potência de se constituir em dispositivo para o aprender: “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). A incapacidade está onde se quer perceber que ela esteja, não que ela já estivesse lá.

Relacionando estes pensamentos, é possível refletirmos sobre o fato de que a composição de um referencial curricular, na perspectiva de constituir uma formação emancipatória, deva destacar que os contexto das estudantes, as realidade que elas

vivenciam, são de extrema importância a serem consideradas nas e pelas práticas educativas a serem propostas, ou seja, não se trata simplesmente de considerar o não saber (ignorância), mas os interesses (contextos) das estudantes, e entende-las como potência para o aprender, que também estará diretamente conectado à própria vontade de aprender de uma pessoa aprendiz (contexto), nunca como incapacidade. A questão então seria: e como fazer isto? Jacques Rancière nos dá várias pistas, dentre as quais destacamos o pensamento de que mais vale a vontade de aprender de uma pessoa aprendiz que a vontade de ensinar de um *mestre explicador*, e, “somente um emancipado pode escutar com tranquilidade que a ordem social é inteiramente convencional e, assim mesmo, obedecer escrupulosamente a seus superiores – que ele sabe seus iguais.” (Ibid., p. 114).

Aliando os pensamentos de Santos e Rancière, para a conexão de uma concepção de emancipação em nossa perspectiva rizomática, acreditamos que práticas educativas que partam do contexto dos/as estudantes, fomentem, problematizem e valorizem seus processos de descoberta, entendimento e discussão das realidades em que vivem, e nas que podem ser criadas, pode-se promover uma **educação emancipadora**, ou seja, uma *corpessoa* que, criticamente, seja capaz de refletir, entender e agir na sociedade em que vive, sem se conformar com injustiças e entendendo que todas as pessoas têm capacidades análogas. Ninguém é melhor do que ninguém. (FREITAS, 2020, p. 24).

Pensar sobre autonomia e emancipação também nos faz pensar sobre as realidades que se processam na vida das pessoas, o que nos remete a ideia de contextos – termo que tanto aparece neste e em outros escritos sobre educação, bem como sobre o ensino de Dança em contextos formais. Aqui, nos valem das ideias de Isabel Marques para pensar: “será que não estaria na hora de repensarmos propostas para o ensino de dança com base em princípios que não legitimem verdades universais e universalizantes (como em LYOTARD, 1987) sobre *A criança e O ensino?*” (1997, p. 36 – grifos da autora).

As colocações feitas, há quase duas décadas e meia, ainda hoje reverberam com força e nos chamam a atenção pois, acreditamos que: “[...] podemos dizer que não exista *A criança*, mas *muitas* crianças que, apesar de pertencerem a uma mesma faixa etária [...] variam enormemente entre si e, portanto, demandam uma educação diferenciada e contextualizada” (MARQUES,

1997, p. 36 – grifos da autora), ou seja, um pensamento plural que conectamos aqui com a ideia de respeito às diferenças (singularidades corpessoais).

Também, a partir da ideia de contextos, entendemos que as dimensões da vida se processam influenciando-se mutuamente, em diferentes intensidades. Como nesta perspectiva rizomática, as realidades que se processam no corpo não separam escola, casa, trabalho e outros ambientes que constituem a vida, não podendo, por exemplo, que se peça a uma *corpessoa*, que “deixe seus problemas fora da sala de aula” – frase que ouvi diversas vezes durante minha formação e que simplesmente não é possível de ser atendida, pois, quando entro em qualquer espaço o faço em todas as dimensões que me constituem, e, mesmo que eu tenha a intenção de focar em apenas uma delas, todas estarão lá, são corpo.

O entendimento de contexto aqui trabalhado nos leva a pensar que toda a produção de conhecimento envolvida numa formação artística~educacional deve ser circunstanciada. Além disso, como temos argumentado, é necessário propor práxis educativas em Dança a partir dos contextos das estudantes, produzir conhecimentos que brotem e articulem as realidades das *corpessoas*, ou, minimamente, as levem em consideração.

Refletindo sobre contextos para o ensino de Dança nas escolas, aqui considerando todo o processo de implementação deste componente curricular nas ETIs em Teresina (de 2018 a 2022), identificamos, na atualidade, a presença das preocupações que permeavam o pensamento de Isabel Marques quando de sua pesquisa de doutorado, em 1996. Publicada no livro: *O ensino de dança hoje: textos e contextos* (1999 – 1ª edição), as questões colocadas pela autora permanecem extremamente atuais:

- como trazer a dança para a escola básica sem que se torne uma disciplina a mais no currículo, esmagada pelos horários, pela falta de infraestrutura, pelo despreparo dos professores, pela falta de motivação dos alunos? [...]
- como não perpetuar valores e conceitos cristalizados de dança, de corpo, de indivíduo, de convivência social através do ensino de dança?
- como garantir o pluralismo, a diferença, a heterogeneidade, a voz do aluno, a multiplicidade em práticas de ensino de dança na escola formal?

- como fazer com que a atuação do professor de dança na escola não se dissocie da artista que é/deveria ser? (2011, p. 22-23).

Estes questionamentos de Isabel Marques nos levam a refletir sobre um importante panorama de desafios que compõe o ensino de Dança nas escolas brasileiras. Além disso, nos levam a perceber intenções de uma formação que se pautem em saberes e fazeres não hegemônicos, que se apresentem contra ideias colonizadoras, patriarcais e capitalistas, como diria Boaventura de Sousa Santos (2018c), potencializando um ensino de dança que poderia “transformar a própria escola e, com isso, contribuir com a construção de uma nova configuração social, mais ética e mais democrática” (MARQUES, 2020, p. 4), como a própria Isabel Marques atualiza.

Enquanto concepção artística~educacional imbricada no fazer da Dança na escola, a proposta defendida nesta tese se direciona para uma formação que se relaciona diretamente com os contextos que habitam este território, de seus desafios às possibilidades de que esta seja uma fonte de reconfiguração social e cultural – aqui observando as necessidades artísticas~educacionais que temos elencado, como também os objetivos propostos pelos próprios documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Nesse sentido, refletimos com as ideias de Márcia Strazzacappa¹¹⁴ e Carla Morandi¹¹⁵ quando estas, ressaltando informações contidas nos PCNs-Arte/1998, colocam que “a escola está encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos” (2012, p. 72-73), enfatizando ainda possibilidades de diálogos com os próprios conteúdos específicos da Dança. Aqui, relacionando tal pensamento com a BNCC, mas, principalmente,

¹¹⁴ **Marcia Maria Strazzacappa Hernandez** é Livre Docente, graduada em Pedagogia (1994) e em Dança (1990) pela UNICAMP, dentre outras atribuições. Desenvolve pesquisa nos campos da Educação e da Arte, com foco em processos de criação, formação de professoras, educação estética e educação somática. Aqui contribuiu para pensar sobre Dança e Educação no Brasil.

¹¹⁵ **Carla Sílvia Dias de Freitas Morandi** é graduada em Dança (1991) e Mestre em Educação (2005) pela UNICAMP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Arte. Junto com Márcia Strazzacappa publicou o livro: *Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da Dança* (2012), que aqui ajudou a pensar sobre Dança e Educação no Brasil.

com a proposta desta tese, podemos pensar em provocar um desenvolvimento crítico de estudantes e sua apropriação de competências e habilidades (BNCC) que permeiem sua formação enquanto *corpessoas*, sua atuação enquanto cidadãs conscientes de seu papel transformador da sociedade em que vive – em outras palavras, as relações que se processam entre os corpos e o mundo que os rodeia, por meio de novos entendimentos e contextualizações acerca da própria produção do conhecimento que, em nossa perspectiva, deve ser criado, não reproduzido.

Devido a minha trajetória de vida, principalmente em suas dimensões artística e educativa, e os próprios caminhos desta pesquisa, um conceito caro a esta tese é o de *experiência*, a partir das contribuições de Jorge Larrosa Bondía (LARROSA, 2016; BONDÍA, 2002). O autor propõe pensar a educação por meio do par *experiência/sentido*, uma proposta que ele considera ser “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)” (2002, p. 20), pensando a partir da convicção de que “as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (Ibid., p. 20-21).

Tal como no pensamento de Jorge Larrosa, colocado no parágrafo anterior, acreditamos que as palavras, dependendo de como elas são produzidas (faladas, escritas, dançadas), podem provocar diferentes intensidades em quem lhe escuta. Assim como em um espetáculo, as ações propostas podem provocar diferentes sentidos e intensidades. Relacionando este pensamento com o fato de que cada pessoa percebe o mundo por suas próprias referências, a ideia seria, em uma formação educacional com Dança, proporcionar situações de aprendizagem onde as palavras e as ações tornem-se experiências, ou seja, sejam significativas ao ponto de acontecerem na vida das *corpessoas*, tornar-se um acontecimento (tal qual estamos propondo na própria apresentação física desta tese).

Também, relacionamos esta conexão ao *fazer-dizer* do corpo e da dança, conceito cunhado por Jussara Setenta em seu livro: *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade* (2008), no qual a autora, articulando a teoria dos *atos de fala*, do filósofo John L. Austin, com a Dança, aponta para um caminho onde o próprio fazer da dança é o seu dizer, vinculando dança e mundo, reconhecendo a dança como modo do corpo enunciar o mundo, sendo pensada como um ato performativo.

Acreditamos que, dependendo da forma¹¹⁶ como se processam as práxis educativas, a Dança como componente curricular pode provocar caminhos importantes em termos de processos de ensino~aprendizagem, para a formação artística~educacional de *corpessoas* que, por meio de seus fazeres~dizeres (do corpo e da Dança) possam melhor se relacionar consigo mesmas e com o mundo a sua volta. Na mesma direção, podem produzir sentidos e significados que se tornem experiências em suas vidas – aqui considerando o pensamento de Larrosa Bondía também quando este coloca o “homem” como sendo a própria palavra (não como tendo a palavra) e que o sujeito moderno, sendo sujeito da experiência, “[...] se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação.” (2021, p. 24) – o que nos leva novamente ao conceito de Jussara, que nos faz pensar sobre o *fazer-dizer* da Dança como ação potencialmente formativa.

O conceito de *infancialização*, de Renato Noguera e Marcos Barreto, baseado em diálogos como a filosofia africana *Ubuntu* e a indígena *Teko Porã*, brotou como um presente para esta pesquisa, pois também ajudou a pensar novos caminhos para o ensino de Dança no Ensino Fundamental. Como na teoria destes autores, acreditamos em uma possível educação que considere “as relações de construção do indivíduo na coletividade, reconhecendo e respeitando a diversidade numa visão planificada” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 625). A visão planificada que os autores falam, trataremos como horizontalidade, tal como no conceito de rizoma em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014) que, nesta pesquisa, conectam-se a propostas de práxis artísticas e educativas descentralizadas (driblando centro e hierarquia) – que as relações possam se dar de forma horizontal (aqui também simbolizadas pelo próprio modo e apresentação destas páginas – em formato paisagem e não retrato).

Muitos são os conceitos que poderiam estar descritos aqui, mas, também como proposta desta tese, não intencionamos exaurir todas as possibilidades, que também estão postas em outros brotos desta, e, atentas às intensidades que se apresentam. Passaremos agora a focar na composição de um referencial curricular específico para o ensino de Dança no Ensino Fundamental.

¹¹⁶ Será melhor abordada no broto azul: [Sobre formação de Professoras](#).

Compondo um referencial para o ensino de Dança

Como mencionado anteriormente, o movimento de propor um referencial curricular específico para o ensino de Dança, no Ensino Fundamental, se deu, principalmente, em resposta à demanda que crescia junto à formação continuada da equipe docente das ETIs em Teresina, que, a cada ano, requisitava cada vez mais um material “mais concreto”, para servir de base epistemológica para suas práxis pedagógicas. De fato, algumas pessoas queriam “a fórmula pronta”, e chegaram mesmo a pedir que eu elaborasse um Programa de Ensino que elas pudessem apenas seguir/reproduzir, fato que eu fui completamente contra, explicando que esse modo de atuar não condizia com as concepções artísticas e educativas que nós estávamos trabalhando. Contudo, observando as necessidades formativas daquela equipe, bem como o fato de que, anualmente, a equipe se renova e sempre há a necessidade de se discutir as mesmas questões, percebi que a elaboração de uma proposta de referencial poderia, como de fato aconteceu, provocar avanços nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal, bem como nos entendimentos que ora se processavam acerca da implementação da Dança como componente curricular. Muitas intensidades acontecendo.

Historicamente o corpo sempre foi negado no processo de ensino-aprendizagem da educação formal, onde há uma supervalorização do intelecto em detrimento de todos os outros aspectos que compõem o sujeito. Assim, a escola se tornou um espaço de aprisionamento do corpo, pois esta exige uma racionalidade científica compreendendo o estudante a partir de uma perspectiva dual, como se corpo e mente fossem mecanismos independentes a serem trabalhados.

Porém, compreendemos a potência da Dança enquanto componente curricular no ensino fundamental, já que esse espaço escolar erroneamente define os corpos que podem se movimentar e os que não podem, sendo um espaço que desqualifica pessoas gordas, PCD e as que tem atravessamentos de gênero em relação a figura do homem cis hetero. (AMANDA MAGALHÃES¹¹⁷ – em relatório avaliativo do curso de extensão em formação continuada de professoras da ETIs em Teresina, 2020).

¹¹⁷ **Amanda Magalhães** era integrante da equipe docente em Dança das ETIs em Teresina em 2020. Estagiária na SEMEC.

As considerações de Amanda, na citação acima, demonstram parte da realidade que vivemos nas escolas e que, muitas vezes, são provocadas a serem discutidas na própria aula de Dança, inúmeras conexões que vão brotando e enfatizando os entendimentos, procedimentos e atitudes com as quais lidamos e que devem ser refletidas para a elaboração de uma proposta de referencial curricular.

Estabelecida a perspectiva rizomática, o movimento seguinte que se apresentou foi a própria organização do material. Transitando por saberes e fazeres que foram: das necessidades de formação da equipe de professoras das ETIs em Teresina; passando pela legislação educacional brasileira; e, dentre outras conexões, chegando à seleção de possíveis conteúdos a compor aquela proposta, estes movimentos geraram muitos textos, reflexões e outros materiais que, por questão de objetividade, tiveram que passar por uma seleção. No intuito de proporcionar um referencial prático (fácil de se lidar), foi definido que as seções não poderiam ser muito extensas, mas que, no intuito de sanar possíveis dúvidas relativas aos processos e concepções de ensino de Dança nas escolas, enquanto formação artística~educacional, algumas delas não poderiam faltar. Aquela proposta de referencial acabou sendo constituída por cinco seções que ficaram definidas da seguinte forma:

- Uma seção introdutória – para dar uma percepção geral do que é o material e do porquê ele foi gerado;
- Uma seção sobre a trajetória do ensino de Dança na legislação brasileira – trazendo sua relação com o ensino de Arte, até o momento em que esta pode se libertar e tornar-se componente curricular;
- Uma seção para conectar diferentes conceitos, de Dança e de Educação – na qual estas duas áreas puderam se conectar enfaticamente, e ainda, fundamentando a trajetória da Dança na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina;
- Uma seção para dialogar sobre práxis pedagógicas e educativas – na qual foi abordada a organização do ensino na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, mas também, estabeleceu um diálogo sobre saberes e fazeres docentes, do planejamento à possíveis procedimentos de avaliação processual (aqui pensando sobre as verificações de aprendizagem e suas relações com a quantificação em nota, exigida pelos sistemas de ensino formais); e,

- Uma seção com uma proposta de organização de possíveis conteúdos que, pensados a partir de quatro eixos de atuação, dialogaram com apontamentos da BNCC, estabelecendo uma sistemática de organização anual e bimestral de: eixos; objetos de conhecimento; habilidades, que, também, foram intensamente inspirados no currículo do Município de Teresina (cujo autor desta foi redator do componente Arte) – influência que, por fim, provocou a inclusão dos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* (ODS) – iniciativa das Nações Unidas que se constitui em 17 metas globais com a finalidade da melhoria do planeta e a qualidade de vida da população em geral.

Minha visão como professora de Educação Física baseada no movimento, no ato de reproduzir, conduzir, começou a me incomodar e me fez “virar a chave”. [...] A proposta do referencial e todo o processo de construção facilitou bastante no planejamento das aulas e hoje temos em mãos, desde o segundo semestre de 2020, uma bússola, o referencial concreto, como proposta para o ensino de dança – orientando e direcionando minhas novas práxis. (CRISTIANE CASTRO¹¹⁸, em depoimento escrito enviado ao autor desta, em novembro de 2022).

Uma das grandes necessidades que parecia não ter fim nas falas e atitudes da equipe docente em Dança das ETIs, era a demanda de elencar possíveis conteúdos para aquele ensino que estava sendo proposto, movimento que Cristiane Castro traduziu carinhosamente com o termo “bússola” (citação acima). A cada ano, com a mudança de parte da equipe, principalmente relativo às estagiárias, sempre retornamos à concepção de Dança que estamos trabalhando, pois, quase 100% delas, ainda chegam com o pensamento de atuar por um viés de criação coreográfica para as festividades da escola. Será que esta realidade acontece pela falta de uma licenciatura em Dança, em Teresina?¹¹⁹ Aqui refletindo sobre a falta de uma preparação mais específica na formação das pessoas que estão exercendo a docência, como professoras de Dança em contextos formais, naquela cidade.

¹¹⁸ Ver mapeamento mini biográfico no broto azul: [Sobre Formação de Professoras](#).

¹¹⁹ Trataremos disto no broto azul: [Sobre Formação de Professoras](#).

[...] tem sido um divisor de águas na proposta de ensino do componente curricular dança para os discentes, tomando como referencial o livro COMPONENTE CURRICULAR DANÇA: uma proposta para o Ensino Fundamental, de Roberto Freitas. Em pensamento de Dança como unidade temática da Educação Física, trago a recordação de quão vaga e simplista, e poderia até ousar dizer errônea, é o ensino para tal. A partir do estudo do livro em destaque, temos um leque de entendimentos e experiências, que nos convidam a pensar a dança, não como meros movimentos reprodutivistas que a cada data comemorativa na escola, estaria ali o professor de educação física/dança para exercer o papel de organizadores e coreógrafos. Não! Isso não reflete verdadeiramente a grandiosidade do que é ensinar dança. (VALQUÍRIA COSTA¹²⁰, em depoimento escrito enviado ao autor desta, em novembro de 2022).

Toda a problemática produzida por aquela situação, conectando-se às experiências de vida das professoras que compunham a nossa equipe docente, tal como nas palavras de Valquíria Costa (citação acima), foi influenciando o processo de composição do referencial que, também em face dos movimentos de reformulação curricular vivenciados anteriormente, fez-se necessário organizar uma seção com uma **proposta** de possíveis conteúdos para o ensino de Dança. A tarefa de elencar conteúdos não é fácil e passou pela reflexão de como não se tornar uma “cartilha”, uma fórmula a ser aplicada. A solução encontrada, como proposta para aquele material, foi a de ampliar o número de possibilidades de tal forma que, o tempo de 01 (uma) hora aula por semana não seria hábil para conseguir efetivá-lo por completo, e, desta forma, para trabalhar com ele, cada pessoa teria, intencionalmente, que fazer escolhas. Nesse sentido, e inspirado na multiplicidade de possibilidades advinda das ramificações da própria perspectiva rizomática, para cada eixo foram propostos 04 (quatro) Objetos de Conhecimento, em cada um dos dois ciclos do Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º, e, anos finais – 6º ao 9º), totalizando 16 Objetos de Conhecimento em cada ciclo. Também seguindo aquele pensamento, foram elencadas novas habilidades para cada ano letivo, uma média de 17 (dezessete) para cada um dos anos iniciais e 22 (vinte e duas) para cada um dos anos finais.

¹²⁰ **Valquíria Bezerra Costa** é licenciada em Educação Física (UESPI/2013), Especialista em nutrição e exercício físico (FACIME UESPI / 2014). Integra a equipe de educadoras que atua como docente em Dança nas ETIs da Prefeitura de Teresina desde 2019, até hoje.

Tanto os objetos de conhecimento quanto as habilidades foram organizadas por meio de tabelas que sugerem uma sequência, mas que, ao mesmo tempo, deixa as educadoras livres para escolherem suas próprias formas de abordagem: conexões, direções, sentidos ou até mesmo propor o que não está no referencial – como dito no broto amarelo, a própria publicação e distribuição gratuita do livro se tornou parte da metodologia que compõem a pesquisa desta tese, gerando aberturas para, coletiva e colaborativamente, compormos uma *coreogeografia* dançante, uma dança de múltiplas vozes, pensamentos e ações.

Este movimento, inerente a todo o processo cartográfico desta tese, vem identificando algumas aproximações importantes, de pensamentos, organização e outros modos de ser em Dança, com outros materiais, como por exemplo os “Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador” (RANGEL; AQUINO; COSTA, 2017), documento que comecei a ter contato em 2020 e que vem se intensificando com a vivência no processo de doutoramento (2021-2022). Com o conseqüente contato com a Rede Pública de Ensino Municipal de Salvador, principalmente por meio interações com profissionais que nela trabalham, identifico escolhas que, em diferentes medidas, vem traçando conexões, gerando mapas que transbordam as demandas piauienses que provocaram a criação do referencial gerado nesta tese. Também pela relação direta com Rita Aquino (uma das autoras do referencial de Salvador, e orientadora desta tese), na troca de ideias que iam integrando saberes e fazeres em Dança que eram/estão sendo efetivados em Teresina e em Salvador, dentre outras influências.

A organização desta proposta, cada vez mais pautada em especificidades para o ensino da Dança como componente curricular, e não desta como linguagem no componente Arte (muito menos como unidade temática na Educação Física), foi pautada em 04 eixos de aprendizagem, os quais abordam os estudos dos/as:

- Eixo – Corpos;
- Eixo – Relações entre o corpo e o mundo;
- Eixo – Contextualizações Históricas; e,
- Eixo – Processos de Criação como aprendizagem.

Os eixos, embora apareçam no referencial em uma sequência, não estão numerados para reforçar a ideia de que qualquer broto pode ser uma entrada. É possível abordar a proposta iniciando por qualquer eixo, e continuar sua efetivação em diferentes sequências. Isto é possível a partir da identificação de que todos os eixos estão imbricados uns nos outros, não se dissociam – a separação deles é meramente didática, no intuito de propor uma possível sequência de intencionalidades a serem priorizadas em cada aula, porém, não significando que não possam ser modificadas. É uma proposta, com múltiplas possibilidades!

[...] todos os eixos apresentam conexões indissociáveis que, mesmo não estando priorizado em determinado momento, ainda assim estará presente, em determinada intensidade. Esta interação, a ser trabalhada intencionalmente sob o plano de pensamentos da perspectiva rizomática que conecta as diferentes concepções educacionais aqui propostas, pode proporcionar um aprofundamento em determinada questão, mesmo que esta, aparentemente, não seja vista como própria do eixo em que se está trabalhando naquele determinado momento. (FREITAS, 2020, p. 46).

Os eixos, como a perspectiva rizomática, conectam saberes que estão imbricados em outros. Desta forma, provocam-se mutuamente e podem mover-se em diversas e diferentes direções. Sem a pretensão de se tornar universal, podem ser contextualizados em diversas e diferentes situações, a depender da realidade (contexto) específica de determinado tempo/espaço.

Cada vez mais era perceptível que a criação de um referencial para o ensino da Dança como componente curricular, constitui uma relevante e difícil tarefa, porém, necessária ao atual momento no qual os sistemas de ensino, Brasil a dentro, já estão ou entrarão em processo de reformulação de seus currículos, e, não havendo muitas propostas como esta, mas observando a potência que podem vir a ser, torna-se de extrema relevância efetivar esta possibilidade – considerando a Dança como componente curricular, ou seja, uma área de estudo (disciplina autônoma) na educação básica e, nesta tese, pensando

especificamente no Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Neste sentido, antes de definir as tabelas com as habilidades que embasariam a escolha de conteúdos, outra tabela foi criada, com relação a subdivisão dos eixos com objetos de conhecimento.¹²¹

The image consists of three pages from a curriculum book. The left page, titled 'OBJETOS DE CONHECIMENTO E FASES DO ENSINO FUNDAMENTAL', lists knowledge objects for two phases: '1ª FASE - 1º AO 5º ANO' and '2ª FASE - 6º AO 9º ANO'. The middle page, 'UTILIZAÇÃO DE VERBOS PARA INDICAR AS HABILIDADES POR ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL', lists verbs for each year from 1st to 9th grade. The right page, 'EIXOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES', is a detailed table for the 1st grade, mapping axes, knowledge objects, and skills.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E FASES DO ENSINO FUNDAMENTAL

| EIXOS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | |
|---|---|--|
| | 1ª FASE - 1º AO 5º ANO | 2ª FASE - 6º AO 9º ANO |
| ESTUDO DO CORPO | CONHECIMENTOS ANATÔMICOS E FUNCIONAIS; A PERCEÇÃO DE SI E DAS OUTRAS CORPORAIS; MOVIMENTOS - ORIENTES, FLUIDOS E INTERFERÊNCIAS; RITMOS NATURAIS E PROVOCADOS. | MODOS DE SE MOVER INDIVIDUALMENTE E/OU COLETIVAMENTE; FATORES DE MOVIMENTO: PESO, TEMPO, ESPAÇO E FLUIDEZ. |
| RELACIONES DO CORPO HUMANO COMO MUNDO (OUTROS CORPOS) | RELACIONES CORPORAIS; INTERAÇÕES SOCIAIS; MODOS DE SE MOVER COLETIVAMENTE; SOCIALIZAÇÃO E VALORES HUMANOS. | ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS; DIFERENTES INTERAÇÕES ENTRE CORPOS DIVERSOS; SOCIALIZAÇÃO E COEXISTÊNCIA; ABNORMALIDADES E DISTANCIAMENTOS SOCIAIS. |
| CONTROLES (MÚSICA METRÔNICA) | ORIENTE E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO; GÊNEROS DE DANÇA; TÉCNICAS DE DANÇA; CANÇÃS CONTEMPORÂNEAS - CONCEPÇÕES E INTERPRETAÇÕES; A DANÇA COMO FORMA DE COLABORAÇÃO. | DIFERENTES CONTEXTOS TEMPORAIS E ESPACIAIS; HIBRIDOS EM DANÇA; A DANÇA COMO FORMA DE COLABORAÇÃO. |
| PROCESSOS DE CRIAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM | DANÇA CRIATIVA; IMPROVIZAÇÃO EMOCIONAL; PROCESSOS DE CRIAÇÃO; EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS. | PROCESSOS DE APRENDIZAGEM; CRIAÇÃO EMOCIONAL; PROCESSOS DE APRENDIZAGEM; INTERVENÇÕES. |

UTILIZAÇÃO DE VERBOS PARA INDICAR AS HABILIDADES POR ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| ANO | VERBOS |
|-----|---|
| 1º | CONECER - PERCEBER - VIVENCIAR - EXPERIMENTAR - EXPLORAR - DESFRUTAR - OBSERVAR - FALAR/OUZALIZAR - REGISTRAR - |
| 2º | RECONHECER - IDENTIFICAR - DIFERENCIAR - SENTIR - SENTIR - EXPERIMENTAR - APRESENTAR - IMPROVISAR - |
| 3º | INTERAGIR - DEMONSTRAR - RELACIONAR - DESENVOLVER - ASSOCIAR - CRIAR - FRUIR ou USUFRUIR - DANÇAR - MOVER-SE - CULTIVAR - LER - ESCREVER - |
| 4º | PENSAR - ADAPTAR - ADMITIR - Apreciar - INCLUIR - ENTENDER - SEGUIR - CATALOGAR - FAZER - AVALIAR - PRODUIR E REPRODUIR - APROPRIAR-SE - |
| 5º | RACIONAR - DISCORRER - NEGOCIAR - ARTICULAR - UTILIZAR - COMPREENDER - DEBATER - CULMINAR - SITUAR - HONERAR - INTERPRETAR - RESPETER - FESQUILHAR - MEDIAR - |
| 6º | REFLETIR - AGIR - CARACTERIZAR - INVENTAR - COMPAR - HONERAR - CURTIR - PROCURAR - ENCONTRAR - |
| 7º | INFERIR - DESTACAR - VERIFICAR - ACENTUAR - AMPLIAR - PROMOVER - DEVALUAR - PODERAR - CATEGORICAR - JOGAR - ANALISAR - VALORIZAR - EXPOR - |
| 8º | EMBAIAR-SE - EXPERIENCIAR - PROVAR - LUERAR - COMPARAR - ESTABELECE - SUBSTITUIR - FORMAR - HIBRIDIZAR - ARGUMENTAR - ATRIBUIR - PERFORMAR - |
| 9º | CONCEBER - COLETIVIZAR - CUNHAR - DESIGNAR - ELABORAR - COLIGAR - COMPARTILHAR - DESERVAR - SE - CONSTRUIR - PLANEJAR - APROPRIAR-SE - CONTEXTUALIZAR - ACENTUAR - DIVULGAR - |

EIXOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

| ANOS | EIXOS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|------|---|---|---|
| 1º | ESTUDO DO CORPO | CONHECIMENTOS ANATÔMICOS E FUNCIONAIS; A PERCEÇÃO DE SI E DAS OUTRAS CORPORAIS; MOVIMENTOS - ORIENTES, FLUIDOS E INTERFERÊNCIAS; RITMOS NATURAIS E PROVOCADOS. | EFETIVAR: Controlar o tempo e o eixo de movimento; EFETIVAR: Controlar o espaço e o tempo de forma, de acordo com o contexto; EFETIVAR: Experimentar diferentes formas de mobilização corporal, e ritmo por meio de danças improvisadas; EFETIVAR: Controlar o movimento corporal e manter a ordem histórica e cronológica em situações de dança. |
| 1º | RELACIONES DO CORPO HUMANO COMO MUNDO (OUTROS CORPOS) | RELACIONES CORPORAIS; INTERAÇÕES SOCIAIS; MODOS DE SE MOVER COLETIVAMENTE; SOCIALIZAÇÃO E VALORES HUMANOS. | EFETIVAR: Controlar o espaço e o tempo de movimento; EFETIVAR: Controlar as possibilidades de interação e comunicação entre diferentes corpos; EFETIVAR: Experimentar diferentes formas de comunicação corporal, e ritmo por meio de danças improvisadas; EFETIVAR: Controlar o movimento corporal e manter a ordem histórica e cronológica em situações de dança. |
| 1º | CONTROLES (MÚSICA METRÔNICA) | ORIENTE E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO; GÊNEROS DE DANÇA; TÉCNICAS DE DANÇA; CANÇÃS CONTEMPORÂNEAS - CONCEPÇÕES E INTERPRETAÇÕES; A DANÇA COMO FORMA DE COLABORAÇÃO. | EFETIVAR: Realizar o movimento como forma de expressão e comunicação corporal; EFETIVAR: Controlar o tempo e o eixo de movimento; EFETIVAR: Controlar o espaço e o tempo de movimento; EFETIVAR: Controlar o movimento corporal e manter a ordem histórica e cronológica em situações de dança. |
| 1º | PROCESSOS DE CRIAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM | DANÇA CRIATIVA; IMPROVIZAÇÃO EMOCIONAL; PROCESSOS DE CRIAÇÃO; EXPERIMENTAÇÕES CÊNICAS. | EFETIVAR: Produzir e se mover como forma de expressão e comunicação corporal; EFETIVAR: Controlar o tempo e o eixo de movimento; EFETIVAR: Controlar o espaço e o tempo de movimento; EFETIVAR: Controlar o movimento corporal e manter a ordem histórica e cronológica em situações de dança. |

Imagem 10 – Composta de 03 (três) prints de páginas do livro *Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020, p. 47-49-53, respectivamente).

Com a definição de alguns caminhos a serem trilhados, na composição daquele referencial, percebemos a potência de transformação da palavra em ação, que poderia ser constituída pelo verbo que daria origem a cada habilidade proposta. Criamos então uma tabela de verbos para os anos seriados, compondo uma sequência com intensidade crescente, complexificando o desenvolvimento das habilidades a serem propostas. Neste sentido, a tabela

¹²¹ Durante toda a pesquisa, incluindo a elaboração do referencial em questão, consideramos de forma cuidadosa a relação forma~conteúdo. Neste sentido, optamos por não trabalhar com quadros, que são estrutura fechadas em todas as suas extremidades (suas linhas limítrofes), trabalhamos com tabelas, que devem manter suas margens laterais abertas (sem linhas que limitem). Embora os quadros sejam, geralmente, mais utilizados para dados qualitativos, decidimos utilizar tabelas, sem campos fechados com linhas limitantes e, identificamos que, na primeira edição, a última tabela foi, erroneamente, chamada de quadro, onde os espaços de cada divisão das informações são definidos por cores, não por linhas limitantes. Para mais informações sobre a diferenciação entre quadro e tabela ver texto: *Tabelas, quadros e figuras*, de Daniela Diana, disponível em: <<https://www.diferenca.com/tabelas-quadros-e-figuras/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

[...] organiza os verbos de forma que a cada ano são apresentados novos verbos que aparecem no vocabulário das habilidades, não significando que não se possa usar os que já foram empregados em ano/s anterior/es, não só pode como deve, mas, observando o grau de intensidade desta utilização. Por exemplo: o verbo **conhecer**, no segundo ou no terceiro ano só tem a mesma intensidade que o **conhecer** no primeiro ano quando estiver sendo abordado um novo tema/assunto, caso seja um conteúdo já visto/experimentado anteriormente, o **conhecer** tende a se tornar um **reconhecer** (conhecer por outra perspectiva), constituindo aí possibilidades diferentes de intensidade na abordagem do tema/assunto/conteúdo. Caso a intensão em determinado ano seja a de ampliar/aprofundar aquele **conhecer**, pode-se então utilizar verbos como **diferenciar**, **distinguir** ou mesmo **ampliar**, **aprofundar** ou outros. Um exemplo concreto:

EF01DA01-¹²² Conhecer o corpo e seus segmentos;

EF02DA01- Re/Conhecer o corpo, seus segmentos e funções;

EF05DA01- Raciocinar e discorrer sobre diferentes entendimentos de corpo, suas composições e funcionamento/s.

Ou seja: no primeiro ano foi utilizado o conhecer; no segundo ano o re/conhecer – que traz as possibilidades de conhecer outro/s segmento/s do corpo (ou outro aspecto de um segmento já estudado) ou reconhecer um segmento já estudado; e, já no quinto ano, final da 1ª fase do Ensino Fundamental, são utilizados os verbos raciocinar e discorrer, indicando uma maturidade das/nas habilidades a que o/a estudante deva estar preparado/a para usufruir. (FREITAS, 2020, p. 50).

Estas, dentre outras questões que podem ser observadas no referencial, demonstram algumas das intensidades que se apresentaram durante o processo de composição do mesmo, e que vem se desenvolvendo, sendo amadurecidas, ampliando sua dimensão coletiva e colaborativa no intuito de uma futura reedição, revista e ampliada, considerando agora as experiências vivenciadas nas escolas, a partir das propostas criadas com base no próprio material publicado, tal como os **Programas de Ensino** elaborados por professoras das ETIs, especialmente para as aulas daquelas escolas, em Teresina/Piauí. E mesmo a partir de algumas devolutivas de pessoas professoras de todo o Brasil.

¹²² No código **EF01DA01** – **EF** = Ensino Fundamental; **01** = ano do EF; **DA** = Dança; e, **01** = número da habilidade a ser trabalhada.

Em 2020, ao fazer um arremate para a publicação da 1ª edição do livro, as referências foram tantas que, ao final da elaboração do mesmo, percebendo que muitas ideias importantes de serem refletidas haviam ficado de fora, foi criada uma seção intitulada: *sugestões de leituras complementares* (páginas 67 e 68), que atendeu, em partes, às necessidades de indicação de leituras que se apresentaram naquele momento.

Ao tempo de sua elaboração, alguns dos textos que compõem o referencial curricular em questão já estavam sendo trabalhados junto a equipe docente em Dança, nas ETIs, por meio do curso de formação de professoras que aconteceu durante o segundo semestre de 2020¹²³. Este acontecimento possibilitou que, ainda durante o processo de elaboração da versão final do Referencial para publicação, o material passasse por um processo de teste e validação com os pares, e ganhou intensidade com a publicação do livro, em 19 de novembro de 2020. Nos anos seguintes (2021-2022), o ritmo de início do ano letivo se intensificou.

Sempre tivemos a liberdade de pensar estratégias que melhor se adequassem aos nossos alunos e às nossas alunas, para que a aprendizagem fosse prazerosa e como todo processo educativo, respeitasse o desenvolvimento deles e delas. Quando tivemos a oportunidade de ter um referencial curricular em Dança, que é um material rico de possibilidades, tivemos um grande avanço nas aulas, pois as habilidades levam em conta vários aspectos humanos que podem ser trabalhados de diversas formas na escola, respeitando os limites das pessoas em suas vivências. (JULIANA SOARES¹²⁴, em depoimento escrito enviado ao autor desta, em novembro de 2022).

Com o material em mãos, enfatizou-se a autonomia das professoras para planejar suas aulas e levar suas dúvidas, discussões e sugestões para os encontros pedagógicos com nossa equipe (de Dança), e na própria escola em que cada professora estava atuando. Muitas possibilidades para pensar estratégias, como nas palavras de Juliana Soares na citação acima.

¹²³ Fruto de uma parceria entre a SEMEC/Teresina e o Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces – PPGDança/UFBA (acontecimento detalhado no broto amarelo: **Caminhos trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos**).

¹²⁴ Ver mapeamento mini biográfico no broto azul: **Sobre Formação de Professoras**.

Experiências a partir do referencial proposto

A publicação da proposta de referencial curricular para o ensino de Dança, e o movimento de sua disponibilização gratuita, para as professoras da nossa equipe docente e para todas as ETIs, bem como para outras escolas e pessoas que se interessassem, fez brotar inúmeros questionamentos e diálogos com relação não só ao ensino de Dança e de Artes nas escolas, mas, também, sobre outras situações vividas por aquelas instituições, como por exemplo o diálogo entre coordenação pedagógica e equipe docente.

O currículo de Dança de Teresina não é um elemento estático, nos ensina a criar novas ferramentas, novas pedagogias e a perceber outras existências e formas de vir a ser. Por isso, diante dessa potência percebe-se que a gestão escolar e a coordenação pedagógica devem conhecer esse documento para terem uma prática mais afinada com essa perspectiva inovadora, sensível e inclusiva de pensar educação. (WESLLEY RODRIGUES¹²⁵, em depoimento escrito enviado ao autor desta, em novembro de 2022).

Se para a equipe docente, sem uma formação consolidada em Dança, já é difícil desenvolver o entendimento desta como área de conhecimento para uma formação artística~educacional nas escolas, que dirá para as outras pessoas que compõem a equipe gestora e pedagógica das escolas, que tem menos contato ainda com esta área, e, conseqüentemente, tendem a reiterar concepções hegemônicas e consolidadas no senso comum de elaboração de “dancinhas para datas festivas”. Como no pensamento de Wesley Rodrigues (citação acima), algumas coordenações pedagógicas, de algumas ETIs, começaram a requisitar maiores informações de como utilizar o referencial proposto, fato que reforçou, inclusive, o movimento de requisitar à SEMEC que fizesse a impressão do material, para que as escolas pudessem trabalhar com ele de forma mais presente, com exemplar físico. Este ato, embora tenha sido bem-visto pela SEMEC desde o início de seu pedido (2020), só se concretizou em junho de 2022, quando cada ETI e cada educadora em Dança, receberam exemplares impressos do referencial curricular. Para a

¹²⁵ Ver mapeamento mini biográfico no broto azul: [Sobre Formação de Professoras](#).

entrega do livro, foram convidadas todas as coordenações pedagógicas das ETIs, que tiveram uma palestra sobre o material e puderam tirar dúvidas sobre este, e todo o processo de implementação da Dança como componente curricular – movimento que já vinha sendo feito desde 2020 (relativo às coordenações), mas que, naquele momento, teve uma ênfase significativa.



Imagem 11: Foto produzida ao final do evento de entrega do Livro: *Dança como componente curricular: uma proposta para o Ensino Fundamental* (FREITAS, 2020), em 14/06/2022, no Centro de Formação Odilon Nunes (CEFOR/SEMEC). Fonte: arquivo SEMEC/Teresina.

Se por um lado registramos aqui diversos avanços, também é necessário reconhecer desafios que continuam existindo, como a problemática do entendimento de como se trabalhar a Dança nas escolas que, por parte das coordenações pedagógicas e das equipes gestoras, nas ETIs em Teresina, pouco melhoraram. Em 2022, fora o problema da *lotação*¹²⁶, que continua interferindo de forma negativa em todo o processo

¹²⁶ Alocação, designação das pessoas em relação a seu local de trabalho (escola) e turmas que irá assumir.

de implementação do **núcleo diversificado**, pois tratam este processo apenas como complemento de carga horária docente, muitas coordenações e/ou direções de escolas relegam o ensino de Dança a uma atividade supérflua e dispensável, como pode ser observado no movimento de retirada de professoras efetivas (2022), que ensinavam no componente Dança, mas que, por serem concursadas em Educação Física, por decisão da escola, foram remanejadas para esta disciplina, ampliando a lacuna da falta de professoras para o componente Dança. Em alguns casos, colocam as turmas de Dança para complementar a carga horária de alguma docente que, às vezes, nem se interessa pela área – problema que gera outros, tal como o desinteresse de na própria formação continuada em Dança, esperando que, em pouco tempo, elas possam sair deste componente (fato observado no decorrer do quinquênio – 2018-2022).

Estes e outros problemas advindos das próprias escolas acabam por também desestimular as pessoas que estavam apostando na Dança como importante formação para as crianças e jovens, como é possível observar em um dos relatos quando diz que: “o professor sentiu no corpo a desvalorização da Dança, além de passar por situações constrangedoras ao ouvir as/os alunas/os perguntarem o porquê de não ter Dança e a gestão responder: – ‘Precisamos correr atrás do prejuízo’ “(Professora X¹²⁷, em depoimento escrito enviado ao autor desta, em novembro de 2022). Como pode ser percebido, o movimento de implementação da Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina tem seus momentos de avanços e retrocessos. Tenho sempre um hábito de, no caso de retrocessos, não passo muito tempo pensando no problema em si, mas, nas possíveis soluções para este/s. No caso do *modus operandi* de cada coordenação e/ou gestão de escola, penso que o caminho é o diálogo e as formações, inclusive destas (não só de professoras). Sigamos então com alguns avanços influenciados pela publicação do referencial curricular.

Com a proposta de referencial curricular em mãos, a equipe docente em Dança das ETIS em Teresina conseguiu trabalhar de forma mais célere e autônoma, na produção de planejamentos (ver exemplos no broto violeta: **Outras conexões**). Como

¹²⁷ No intuito de preservar a pessoa professora não identificaremos a mesma.

podem ser conferidos nos Planos Bimestrais (em anexo desta tese), cada educadora realizou seu planejamento tendo o referencial como base de pensamentos, mas, criando caminhos que se conectavam diretamente com os contextos de suas próprias escolas, turmas e estudantes. Enquanto algumas docentes focaram na variação de eixos, experienciando, a cada aula, um eixo diferente e trabalhando as relações entre eles, outras optaram por enfatizar algum eixo em mais de uma aula seguida, mergulhando assim em entendimentos relativos ao próprio eixo. A diversidade de utilização daquela proposta de referencial curricular comprova o seu caráter de multiplicidade, fato que pode ajudar a desmistificar a ideia de fórmula pronta e/ou universal. O ideal seria um plano para cada turma, aqui levando em consideração a multiplicidade existente nela, contudo, na impossibilidade de se elaborar um plano para cada sala, é possível trabalhar com Planos por ano de ensino e, na medida que for necessário, fazer as devidas alterações (aqui considerando as possíveis diferenças entre turmas/salas).

No caso específico da Escola Municipal Ubiraci Carvalho, escola em que trabalhei no primeiro semestre de 2022, com estudantes do 6º ao 9º ano¹²⁸, ao iniciar a elaboração dos Planos Bimestrais, baseados no referencial curricular, me dei conta, ainda mais, da multiplicidade de caminhos que o material dá abertura para experienciar o ensino de Dança. Iniciamos por um processo de reconhecimento de si (corpo/s e relações) e de como este se relaciona com a própria vida de cada estudante, provocando-as a se perceberem enquanto corpo que se move e dança, cotidianamente. Seguimos por caminhos de incentivo a ações de protagonismo das estudantes, assumindo, cada vez mais, os conceitos de autonomia e emancipação. Resolvi não atuar

¹²⁸ Uma particularidade do trabalho realizado nesta escola é que, nas outras, não se tem Dança no 8ª e no 9º ano, pois na divisão de carga horária, entre as matérias de estudo do núcleo diversificado, a Dança é ensinada no: 1º, 2º e 3º dos anos iniciais, e, 6º e 7º dos anos finais, do Ensino Fundamental. Esta particularidade foi possível graças ao pedido feito diretamente à SEMEC, justificando que seria um movimento para esta pesquisa, e, só foi possível, mediante uma negociação com a carga horária de Xadrez (turmas de 9º ano), que tinha 02 (duas) horas/aula semanais (uma a mais do que as outras matérias de estudo do mesmo núcleo – fato que nos leva a refletir sobre a continuidade de paradigmas educacionais que privilegiam o desenvolvimento intelectual, em oposição ao desenvolvimento corporal), e de Teatro (no caso das turmas de 8º ano). Como desenvolver a chamada educação integral privilegiando apenas uma das dimensões do desenvolvimento humano? Neste molde, não acreditamos que seja possível.

pelo viés de um mestre explicador (RANCIÈRE, 2002), sem querer entregar todas as informações de pronto, mas, provocando as estudantes a refletir e buscar respostas em si mesmas ou em relações com outros corpos ou lugares, diferentes saberes e fazeres. Dentre as atividades propostas para desenvolver as habilidades elencadas no programa de ensino (ver planos bimestrais no broto violeta: **Outras conexões**), as estudantes tinham, a partir de seu interesse e motivação, de procurar respostas/soluções para suas questões: desde como se reconhecem e se relacionam com diferentes ambientes (casa, escola e outros) até questões de processos criativos acerca de determinado tema e caminho escolhidos por elas próprias. Como em um caça-palavras, as respostas não estavam aparentes, mas estavam lá. Em seguida, considerando os anseios das estudantes, foi dada uma ênfase na instauração de processos de criação cujos temas foram escolhidos por elas próprias.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| R | D | F | R | C | I | O | D | F | B | M | Z | D | T | Ç | F | J | U | G | O | P |
| O | E | R | E | R | O | R | G | Y | H | N | M | N | J | L | O | K | L | U | I | F |
| B | M | O | V | I | M | E | N | T | O | S | R | T | O | S | R | C | S | V | Z | E |
| L | A | M | T | A | R | L | B | V | T | O | H | D | C | S | R | O | B | X | W | P |
| I | D | W | H | Ç | P | A | T | I | C | T | Q | R | T | Z | T | R | E | W | X | L |
| Y | X | G | E | Ã | R | Ç | H | L | V | X | W | A | C | X | C | P | S | Z | C | K |
| G | F | A | I | O | I | Õ | U | I | B | E | R | U | E | P | K | O | I | U | R | D |
| M | G | O | K | D | Q | E | J | O | N | T | Y | T | K | L | E | S | C | O | L | A |
| V | U | E | Ç | S | F | S | K | P | M | N | N | O | M | N | B | V | X | C | F | N |
| R | I | G | A | X | E | K | Ç | A | T | O | U | N | A | S | D | F | G | J | H | Ç |
| T | M | E | O | Ã | Ç | A | I | R | C | C | H | O | E | R | T | Y | U | O | I | A |
| E | H | Q | I | R | D | E | G | Ç | E | P | U | M | Q | W | E | R | T | Y | Ç | G |
| D | K | W | T | E | I | P | Ç | B | T | T | M | I | A | S | D | F | G | H | O | H |
| G | Ç | T | A | O | E | M | A | N | C | I | P | A | Ç | Ã | O | B | N | M | P | I |

Fonte: Caça-palavras criado com termos relacionados à tese.

Aprofundando análises

No broto amarelo: **Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos**, abordamos os traçados metodológicos que colaboraram com a criação dos mapas que ora se apresentam – procedimentos, instrumentos e escolhas que permearam a pesquisa desta tese, inclusive o questionário que, dentre outros movimentos, mapeou documentos de referenciais curriculares brasileiros, municipais (capitais) e estaduais. Agora, vamos aproveitar esta seção para aprofundar algumas análises de dados obtidos a partir do mesmo, já informando que, seguindo a metodologia aqui vivenciada, não trataremos de forma linear, nem temos a pretensão de exaurir todas as possibilidades de análises, mas, focar no que nos chegou com maior intensidade.

Um primeiro fato observado é que pensar/chamar a Dança de “Componente Curricular”, para muitas pessoas, já se constitui em uma provocação que desterritorializa pensamentos, pois, em muitas localidades brasileiras, não se tem nem a realidade de efetivar o ensino de Dança como linguagem, dentro do componente Arte (Lei 13.278/2016; BNCC, 2018), quanto menos de pensá-la como matéria de estudo autônoma – área de conhecimento a compor o currículo da educação básica, como “componente curricular”. O entendimento de que cada linguagem artística pode e deve ser tratada como um componente curricular (inclusive com docentes e concursos específicos), é um entendimento e realidade que está presente em pouquíssimas localidades brasileiras, fato que também pode ser observado não só na fala de profissionais da Dança de cada cidade/estado, mas, também na materialização dos textos de referenciais curriculares das cidades e estados mapeados.

Como resultado das análises, bem como para contribuir com pesquisas futuras, apresentaremos logo de início tabelas com informações e *links* diretos para acesso aos documentos mapeados. A priori, foram criadas 02 (duas) tabelas com os referenciais obtidos diretamente por meio do questionário da pesquisa (com os *links* válidos – fornecidos pelas pessoas respondentes), mas, em seguida, no intuito de enriquecer os resultados desta tese e favorecer caminhos para novas/outras investigações, foram elaboradas outras 02 (duas) tabelas que, por meio de pesquisa na internet, acrescentaram outros *links* de referenciais que estão disponíveis na *web* porém não haviam sido citados pelas pessoas respondentes.

Tabela 3: Referenciais Curriculares Municipais e do Distrito Federal mapeados a partir das respostas do questionário aplicado na pesquisa desta tese ¹²⁹

| CIDADE | NOME DO DOCUMENTO | ANO DE PUBLICAÇÃO | LINK PARA O DOCUMENTO |
|--------------------------|---|---------------------|---|
| Teresina – PI | Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental | 2020 | Dança: https://acordacordao.com/publicacoes/ |
| | Currículo de Teresina – Arte | 2018 | Arte: https://semec.pmt.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/46/2022/11/artes_2_janeiro_de_2020-2.pdf |
| Vitória – ES | Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos | 2020a | https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais |
| | Documento referência da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral | 2020b | (os dois documentos podem ser encontrados neste <i>link</i>) |
| Cuiabá – MT | Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão | 2019 | https://educacao.tce.mt.gov.br/downloads/47/16143/Ebook_ESCOLA_CUIABANA_2019_(5).pdf |
| Brasília – DF | Currículo em Movimento do Distrito Federal | 2018 | https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf |
| Salvador – BA | Referenciais Curriculares de Arte Para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador | 2017 | http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referenciais_curriculares_de_arte.pdf |
| Porto Alegre – RS | Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre | 2011 ¹³⁰ | http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/referencias_curriculares_smed_2011.pdf |

FONTE: Tabela criada a partir dos dados obtidos durante esta pesquisa.

¹²⁹ Os documentos na tabela foram organizados em ordem decrescente, por ano de publicação mais atual. Ressaltando aqui que não é sobre a existência ou não de um referencial curricular, mas, dos que foram mapeados a partir dos **links válidos** que foram fornecidos pelas pessoas respondentes do questionário utilizado nesta pesquisa.

¹³⁰ Mesmo pesquisando pela internet, nos *sites* da Prefeitura e Secretaria de Educação de Porto Alegre, e ainda enviando *e-mail* diretamente (para endereços encontrados nos *sites*), não conseguimos obter um documento mais atualizado.

Tabela 4: Referenciais Curriculares Municipais mapeados a partir de pesquisa na internet

| CIDADE | NOME DO DOCUMENTO ¹³¹ | ANO DE PUBLICAÇÃO | LINK PARA O DOCUMENTO |
|----------------------------|--|-------------------|---|
| Campo Grande – MS | Referencial Curricular Circunstancial – Linguagens Arte | 2021 | https://gefem-sem.ed.blogspot.com/p/referencial-curricular.html |
| Recife – PE | Matriz Curricular RMER: objetivos de aprendizagem e conteúdos prioritários – Continuum Curricular 2020-2021 | 2021 | http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/publicacoes |
| Belo Horizonte – MG | Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia | 2020 | https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh |
| Fortaleza – CE | Orientações Gerais para o Desenvolvimento do trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental | 2020 | https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2020/Orientacoes-Pedagogicas-2020.pdf |
| Goiânia – GO | Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes | 2020 | https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2 |
| Maceió – AL | Referencial Curricular de Maceió para o Ensino Fundamental | 2020 | https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/Referencial-curricular-de-Maceio-RCM.pdf |
| Rio de Janeiro | Artes Cênicas – currículo | 2020 | http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079 |

¹³¹ A tabela teve seus documentos organizados em ordem decrescente por ano de publicação mais atual. Sendo do mesmo ano, os documentos foram dispostos em ordem alfabética (a partir dos nomes das cidades).

| | | | |
|---------------------------|--|------|---|
| São Luis MA | Proposta Curricular: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos | 2020 | https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1563_curriculo_eja_sls - 29 dezembro de 2020-2_atual_pdf.pdf |
| Aracaju SE | Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental | 2019 | http://educacao.aracaju.se.gov.br/sistemas/pga/curriculo/public/#service |
| Curitiba PR | Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC – V. 4 Linguagens | 2019 | https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8237 |
| São Paulo – SP | Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Componente Curricular Arte | 2019 | https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/ |
| Palmas TO | Regimento Escolar: Ensino Fundamental | 2018 | https://www.palmas.to.gov.br/media/doc/31_10_2018_11_54_29.pdf |
| Florianópolis – SC | Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis | 2016 | https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=12&submenuid=253 |

FONTE: Tabela criada a partir dos dados obtidos durante esta pesquisa.

Em alguns documentos, como no caso do referencial de Curitiba e outros, não conseguimos identificar o ano de publicação (não há ficha catalográfica ou indicação direta do ano), porém, em alguns, existem alguma menção de data feita em texto introdutório, e/ou, em outros, utilizamos as referências citadas, como por exemplo, no caso do documento de Curitiba, a citação mais atual é de 2019 – estimamos então este como ano de publicação. No caso das cidades de: **Belém – PA, Boa Vista – RR, João Pessoa – PB, Macapá – AP, Manaus – AM, Natal – RN, Porto Velho – RO e Rio Branco – AC**, após pesquisa na internet (nos *sites* das Prefeituras e das Secretarias de Educação), ainda tentamos contato direto via *e-mail* (com endereços encontrados nos *sites* pesquisados), mas não conseguimos obter os documentos procurados.

Tabela 5: Referenciais Curriculares Estaduais mapeados a partir das respostas do questionário aplicado na pesquisa desta tese¹³²

| ESTADO | NOME DO DOCUMENTO | ANO DE PUBLICAÇÃO | LINK PARA O DOCUMENTO |
|--------------------------------|--|-------------------|---|
| Ceará – CE | Documento Curricular Referencial do Ceará | 2019 | https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf |
| Goiás – GO | Documento Curricular para Goiás | 2019 | http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goias.pdf |
| Mato Grosso do Sul – MS | Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul | 2019 | http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf |
| São Paulo – SP | Currículo Paulista | 2019 | https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf |
| Pernambu-co – PE | Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental | 2018 | http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf |
| Rio Grande do Sul – RS | Referencial Curricular Gaúcho | 2018 | https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf |
| Paraná – PR | Referencial Curricular do Paraná | 2018 | http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=35 |
| Rio de Janeiro – RJ | Currículo Mínimo: Arte | 2013 | https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/artes.pdf |
| Sergipe – SE | Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe | 2011 | https://www.seed.se.gov.br/referencial_curricular.asp |

FONTE: Tabela criada a partir dos dados obtidos durante esta pesquisa.

¹³² Mantemos estes documentos nesta tabela no intuito de registrar os *links* válidos que foram mapeados a partir do questionário utilizado na pesquisa que gerou esta tese, no entanto, na tabela 6, traremos documentos mais atualizados, que conseguimos localizar por meio de pesquisa na internet.

Tabela 6: Referenciais Curriculares Estaduais mapeados a partir de pesquisa na internet¹³³

| ESTADO | NOME DO DOCUMENTO | ANO DE PUBLICAÇÃO | LINK PARA O DOCUMENTO |
|----------------------------|---|-------------------|---|
| Bahia – BA | Documento Curricular Referencial da Bahia | 2020 | http://dcrb.educacao.ba.gov.br/ |
| Piauí – PI | Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado | 2020 | https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf |
| Acre - AC | Currículo de Referência único do Acre | 2019 | https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre |
| Alagoas - AL | Referencial Curricular de Alagoas | 2019 | https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental |
| Amapá - AP | Referencial Curricular Amapaense | 2019 | https://nte.seed.ap.gov.br/rca/ |
| Maranhão – MA | Documento Curricular do Território Maranhense | 2019 | https://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/ |
| Pará – PA | Documento Curricular do Estado do Pará | 2019 | https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PA/Para_Documento_Curricular_Ed_Infantil_Ensino_Fundamental_2019.pdf |
| Santa Catarina – SC | Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense | 2019 | https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense |
| Tocantins – TO | Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil e Ensino Fundamental | 2019 | https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p |
| Rio de Janeiro – RJ | Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro | 2019 | https://rj.undime.org.br/noticia/29-01-2020-16-03-documento-de-orientacao-curricular-do-estado-do-rio-de-janeiro-educacao-infantil-e-ensino-fundamental |

¹³³ Mudando a sigla de cada estado (no final do endereço eletrônico), muitos documentos também podem ser encontrados no *site*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf>, porém, alguns achados neste endereço não estão atualizados.

| | | | |
|---------------------------------|--|------|---|
| Amazonas – AM | Referencial Curricular Amazonense | 2018 | http://www.cee.am.gov.br/?page_id=902 |
| Espírito Santo – ES | Currículo do Espírito Santo | 2018 | https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo |
| Mato Grosso – MT | Documento de Referência Curricular para Mato Grosso | 2018 | https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso |
| Minas Gerais – MG | Currículo Referência de Minas Gerais | 2018 | https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/ |
| Paraíba – PB | Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental | 2018 | https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba |
| Rio Grande do Norte – RN | Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental | 2018 | http://www.seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=190511&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=NOT%CDIA |
| Rondônia – RO | Caderno de Orientações Pedagógicas: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – Arte Referencial Curricular do Estado de Rondônia | 2018 | https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/ARTE.pdf |
| Roraima – RR | Documento Curricular de Roraima – 3ª versão | 2018 | http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf |
| Sergipe – SE | Currículo de Sergipe: integrar e construir – Educação Infantil e Ensino Fundamental | 2018 | http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf |

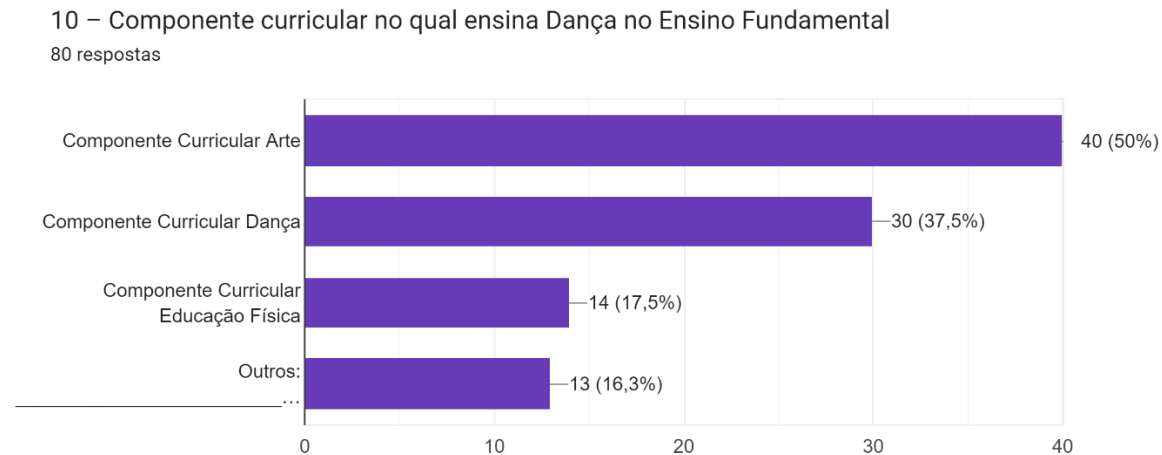
FONTE: Tabela criada a partir dos dados obtidos durante esta pesquisa.

Referente à tabela 3, ao todo, 19 links foram fornecidos, porém, muitos não nos levaram para uma página válida na *web* e/ou eram repetidos, de uma mesma cidade/rede de ensino. Também, nas tabelas 3 e 5, alguns *links* eram endereços de pastas em algum *drive* do *google*, e nem todos deram acesso. Tanto no mapeamento de referenciais curriculares municipais (tabela 3) quanto na de estaduais (tabela 5) consideramos o percentual de *links* válidos pequeno, fato que reforçou a necessidade de

complementação para se constituir em um mapeamento rico e, desta forma, possa contribuir com novas/outras pesquisas, o que nos levou à criação das outras tabelas (4 e 6).

Seguindo o pensamento colocado no início desta seção, acerca do entendimento da Dança como um componente curricular da Educação Básica, e aqui especificamente do Ensino Fundamental – intensidade desta pesquisa –, ou seja, uma área de conhecimento a compor o currículo das escolas, durante a vivência do questionário muitas dúvidas foram sendo sanadas via contatos de *WhatsApp*, em resposta à procura por parte das pessoas participantes/respondentes. Para falar e entender melhor a situação que se apresentava faz-se necessário comentar alguns dos dados obtidos com o questionário.

Gráfico 1: Componente Curricular em que ensina Dança



Fonte: Gráfico produzido pela plataforma *google forms* a partir das respostas obtidas com o questionário criado/aplicado nesta pesquisa.

Observando os dados fornecidos pelas pessoas respondentes, relativo ao gráfico 1 (questão de número 10), observamos que 50% (40 pessoas) colocaram que é no componente **Arte**; 37,5% (30 pessoas) Dança e outro componente, enquanto, 23,8% (19 pessoas)¹³⁴ responderam somente **Dança**; 17,5% (14 pessoas), no componente **Educação Física**; e, 16,3% (13 pessoas) em **outros** (não especificados). A soma não totaliza 100% devido ao fato de, em alguns casos, uma mesma pessoa ensinar Dança em mais de um componente curricular, na mesma ou em outra escola.

Com os dados apresentados é possível observar que, em mais da metade dos estados brasileiros, temos pessoas que afirmam ensinar Dança em um componente homônimo. Esta constatação chama mais a atenção quando percebemos que, dentre as 15 localidades citadas (nota 135), 05 delas são estados que não tem registrada a oferta de uma graduação em Dança (nota 95, na página 105), mas que, entendemos, é possível, a exemplo do próprio Piauí (especificamente Teresina), que vem consolidando este movimento de abertura para novas possibilidades de ensino de Dança em contextos formais, mesmo sem estar preparando (em nível superior) docentes para este ensino.

Em muitas cidades brasileiras pessoas que querem valorizar a Dança como área de conhecimento, a compor uma formação artística~educacional na educação básica, ainda enfrentam o problema de não ter o ensino de Arte efetivado conforme a legislação em vigor. Até 2022, muitas redes de ensino não conseguiram atender ao disposto na Lei 13.278/2016, em seu artigo 2º, quando estabelece que: “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos” (BRASIL, 2016, p. 1). O prazo acabou em 2021, e, em 2023, como dito aqui, ainda encontramos 09 (nove) estados brasileiros que não ofertam uma graduação em Dança.

¹³⁴ Relativo às 19 pessoas que responderam que ensinam Dança somente em um componente homônimo, temos: 03 na Bahia, 02 no Piauí, 02 em São Paulo, e 01 nos seguintes estados: Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Tocantins e no Distrito Federal – totalizando 15 locais (14 estados e Distrito Federal).

A realidade, em muitas redes de ensino, ainda é a de que, no componente Arte, uma só pessoa fica responsável por ensinar as quatro linguagens, modo que não respeita o disposto na legislação e não favorece a valorização de cada linguagem como um componente curricular. Neste sentido, acreditamos que os próprios documentos de referenciais curriculares podem e devem enfatizar a forma de entendimento e atuação de sua cidade/rede de ensino, tal como podemos observar no documento de Florianópolis:

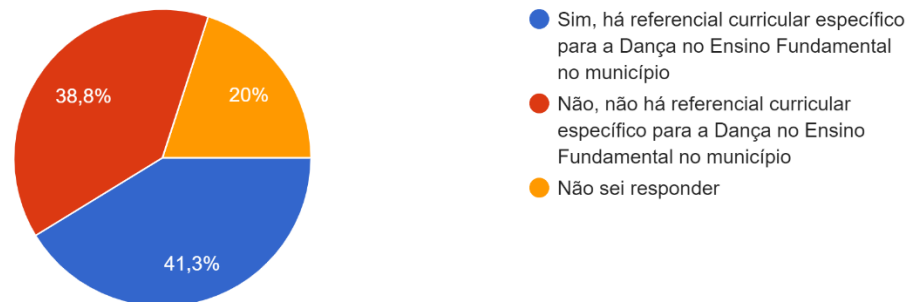
[...] espera-se que o ensino de Arte nas escolas esteja inserido nos currículos da Educação Básica, assegurando a pluralidade deste Componente Curricular a partir da inserção das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. A legislação vigente outorga aos sistemas educacionais a liberdade e a autonomia pedagógicas, o que permite a organização curricular de forma a incluir as Artes em suas especificidades nos currículos escolares [...] a ênfase recaiu sobre a necessidade de uma organização curricular que privilegiasse diferentes áreas artísticas em suas especificidades, **ministradas por profissionais habilitados em curso de graduação específicos**. (ZANELA; BARCELOS; MACHADO, 2016, p. 105 – grifo nosso).

Relacionando a problemática anterior com a formação de cada profissional (grifo feito na citação anterior), observamos que nas respostas obtidas na pesquisa (questão 04), embora 52,5 % (42 pessoas) tenham afirmado que possuem graduação em Dança, esta não é a realidade dos outros 47,5% (38 pessoas – percentual considerável – aqui incluindo todas as respondentes de Teresina-Piauí). Mesmo com um número de 50 cursos de graduação em Dança em atividade no Brasil, sendo que, dentre estes, somente trinta e cinco são Licenciaturas (AQUINO in FREITAS; SILVA JUNIOR, 2021, p. 9), número que não é suficiente para atender a demanda de todo o território brasileiro, até pois muitas pessoas não têm condições de se deslocar para outras cidades, no intuito de realizar sua formação acadêmica, como algumas o fazem. Embora a discussão sobre formação seja foco principal de outro broto desta tese, aqui cabe ressaltar que é preciso enfatizar as relações destas com a própria produção e utilização de referenciais curriculares, pois, estas influenciam diretamente as formas como serão desenvolvidas as próprias aulas na educação básica – em qualquer que seja a área de atuação.

Gráfico 2: Referenciais Curriculares para o ensino de Dança

15 – Você tem conhecimento ou não se em seu município há referencial curricular específico para o ensino de Dança no Ensino Fundamental?

80 respostas



Fonte: Gráfico produzido pela plataforma *google forms* a partir das respostas obtidas com o questionário criado/aplicado nesta pesquisa.

Ao serem questionadas sobre a existência de referencial curricular municipal específico para o ensino de Dança, no Ensino Fundamental (questão 15), somente 41,3% (33 pessoas) responderam que sim, que tem conhecimento da existência daquele documento, enquanto 38,8% (31 pessoas) afirmaram não ter conhecimento ou mesmo de não existir tal documento, e, 20% (16 pessoas) afirmaram não saber responder. Nos chama a atenção que a quantidade de pessoas que não lidam com os referenciais somam mais da metade da amostra pesquisada (58,8%), que para alguém pode parecer pequena (a amostra – 80 pessoas – em geral 03 por capital), mas, para nós significa um dado concreto, até pois, até o presente momento, não encontramos este tipo de informação em nenhuma outra pesquisa.

Também, relativo ao conhecimento da existência de referenciais curriculares estaduais, que aborde a Dança no Ensino Fundamental (questão 18), 20% marcaram que este não existe, e, 36,3% afirmaram não saber responder, o que totaliza um valor percentual de 56,3% de pessoas na amostra que não sabem da existência daqueles referenciais. E ainda, ao serem questionadas sobre a utilização, ou não, dos referenciais de que se tem notícia, tanto municipais (questão 17) quanto estaduais (questão 20), as respostas podem configurar algum tipo de fuga quando: relativo aos municipais, das 80 pessoas pesquisadas, somente 47 responderam à questão, e dentre estas 61,7% (29 pessoas) responderam que não o utilizam; e, dentre os estaduais, somente 41 pessoas responderam a questão, e, dentre estas, 46,3% (19 pessoas) afirmaram que não utilizam os referenciais para planejar suas práxis educativas, na docência em Dança.

A criação das tabelas 4 e 6 (apresentadas nesta seção) nos provocaram diferentes percepções e, dentre elas, a de que talvez a amostra pesquisada não tenha sido suficiente para revelar as realidades de cada localidade. A existência de referenciais curriculares pode ainda não ter sido difundida o suficiente, ou mesmo não esteja sendo utilizada a contento, pois, em certas localidades, algumas professoras desconhecem a existência do documento e, conseqüentemente, não dão vida ao mesmo, não utilizando-o para planejar suas práxis pedagógicas. Também, ligada a esta problemática, os dados obtidos nesta pesquisa nos levam a questionar que, em algumas localidades, este *modus operandi* pode estar ligado à própria formação acadêmica das pessoas professoras que, ao terem formações distintas da área da Dança, tem outros entendimentos da mesma e de seus processos de ensino.

No intuito de cada vez mais enfatizar a Dança como área de conhecimento, mesmo dentro do componente Arte (área de linguagens – BNCC), acreditamos que é preciso dar ênfase à estas relações, tal como observamos no documento referencial de Salvador quando diz que:

O processo de formação de professores nas linguagens artísticas tem se dado de maneira cada vez mais especializada, através de cursos de graduação específicos que tomam cada linguagem como uma área de

conhecimento própria [...] O documento que demarca essa caminhada [...] foi pensado como diretriz curricular de abrangência municipal que, acompanhando o exposto nos PCNs do Ensino Fundamental, apresentou as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como componentes curriculares. (RANGEL; AQUINO; COSTA, 2017, p. 12).

Concordando com a necessária ênfase dada pelo documento de Salvador, ao mergulhar nos referenciais curriculares que constam na tabela 3 (neste broto), verificamos que, embora só 01 deles tenha sido lançado antes de 2016, portanto, antes do movimento de elaboração da BNCC, a maioria não deixa clara a intenção de tratar o ensino de cada linguagem como um componente curricular (como consta na Lei 13.278/2016 e nos PCNs), e alguns, embora cite a legislação, na realidade sequer tratam a Dança como linguagem obrigatória dentro do componente Arte, não especificando sua programação didática como o fazem com outras linguagens (como é o caso do referencial de Vitória – ES).

Em minha experiência com a implementação de referenciais curriculares no Piauí (municipais e estadual), que sempre foi acompanhada de cursos de formação continuada para diferentes redes de ensino, públicas e privadas, tenho viva a memória de muitos depoimentos dados por pessoas professoras de que em suas redes, no componente Arte, uma só pessoa (que muitas vezes nem tem formação em uma linguagem artística) tem que dar conta de ensinar as diferentes linguagens. Neste sentido, observamos o texto do referencial curricular de Campo Grande (MS) quando diz que:

O ensino e aprendizagem integral em Arte é garantido, ainda que o professor trabalhe em sua área específica de formação. Para tanto, o ensino integral em Arte não é sinônimo de abordagem superficial de outra linguagem na qual o professor não tenha formação. É preciso reiterar que o professor trabalhará sua área de formação e estabelecerá a integração entre as linguagens quando houver pertinência [...] (SEMED, 2021, p. 11).

Cabe à gestão da rede de ensino seguir o disposto nas Leis, ou seja, estabelecer cada linguagem artística como um componente curricular e realizar concursos públicos para contratação de profissionais com formação consolidada em cada um

deles, o que não significa dizer que, em alguns casos, como nos estados que não ofertam a formação acadêmica em Dança – não se possa fazer concursos com abertura para pessoas licenciadas em áreas afins, exigindo junto a esta a comprovação de formação consolidada em Dança por outras vias que não a acadêmica – problemática que vem sendo debatida no Brasil a partir da realidade de que muitas profissionais da área tem suas graduações em outras áreas que não a de Dança (FREITAS; SILVA JUNIOR, 2021) – como é o meu próprio caso.

Acreditamos que a valorização da Dança como área de conhecimento também passa pela exigência da licenciatura como requisito em um possível edital de concurso público, contudo, em estados que não estão de acordo com a própria legislação, pode se tornar um desrespeito com as próprias profissionais da área, exigir uma titulação cuja formação não é assistida pelo Estado, não sendo acessível à população em geral. Neste sentido, é necessário ampliar o debate, uma vez que nas localidades onde não for ofertada a graduação na área específica, os concursos ampliem as possibilidades de comprovação da formação consolidada na linguagem (por outros meios que não a formação superior), mas com licenciatura em áreas afins (Artes, Educação Física ou outras), com este teor já previsto em seus editais.

Ainda observando os resultados da questão 10 (sobre em qual componente curricular a pessoa ensina Dança), mas novamente conectando-os a outras intensidades/resultados da pesquisa, também observamos que, dentre as respostas obtidas, em grande parte das escolas que tem a Dança sendo trabalhada, nas capitais brasileiras, esta docência é efetivada por somente 01 (uma) professora, realidade apresentada em 62,5% da amostra pesquisada, enquanto que em 37,5% das respondentes, há mais de uma pessoa que trabalha com Dança na mesma unidade escolar. Relacionando esses dados com os da formação de cada professora é possível observar que, quanto mais pessoas ensinando Dança na mesma escola, menor é o percentual de pessoas formadas na área de Dança. Dentre as que trabalham sozinhas o percentual de professoras com graduação em Dança (questão 04) é de 52,5% (42 pessoas), e já nas escolas onde há mais de uma pessoa efetivando o ensino de Dança, relativo à formação da segunda pessoa (questão 13) o percentual cai para 26,3%, e, mesmo somando o percentual de respostas que

afirmaram não saber responder, 13,2%, o número resultante, de 39,5% de respostas, ainda seria bem menor que o apresentado nas escolas em que há somente uma professora de Dança.

O que os dados do parágrafo anterior querem dizer? Dentre as possibilidades que podem ser analisadas, aqui relacionando com a realidade que já foi relatada sobre o trabalho realizado nas ETIs em Teresina, percebemos certa dificuldade de encontrar pessoas licenciadas em Dança que estejam efetivando sua docência na área, em escolas de Ensino Fundamental – ressaltando aqui que, no caso de Teresina, relembramos o fato de ser uma cidade onde não tem graduação em Dança, realidade que é diferente de muitas capitais brasileiras, porém, tanto em Teresina quanto nas outras localidades, a segunda graduação que mais aparece, como formação das pessoas que estão trabalhando com Dança nas escolas, é em Educação Física, que corresponde a 30% das respostas (questão 04), nas escolas que tem somente uma pessoa professora, e, 34,2% relativo à segunda professora de Dança na mesma escola (questão 13). Também é possível verificar que o número de professoras de Dança por escola pode estar muito aquém da necessidade, pois, caso se tenha o componente curricular Dança em todos os anos do Ensino Fundamental, ou mesmo se, como em Teresina, for incluído somente em alguns dos anos (neste caso, 1º, 2º e 3º dos anos iniciais, e, 6º e 7º dos anos finais – o que já constitui uma demanda considerável), o número de pessoas professoras não é suficiente para atender a todas as turmas – não atende à demanda, que vem aumentando a cada ano.

A falta de profissionais licenciadas em determinada área de conhecimento pode levar a outras interpretações acerca da utilização, ou não, de referenciais curriculares. Talvez, a dificuldade de lidar com estes documentos, principalmente os específicos para o ensino de Dança, observada nas respostas das questões de 15 a 23, venha da falta de uma formação consolidada na área. Decerto que não podemos, nem queremos, afirmar verdades universais, até pois podem faltar aqui alguma categoria de análise que seja interveniente para certas questões, e que nós não tenhamos abordado, contudo, certamente podemos contribuir com reflexões que possam embasar ou mesmo provocar outras pesquisas futuras, e que tomem esta como referência comparativa.

Mergulhando ainda mais nas respostas do questionário utilizado nesta pesquisa, é possível observar que certa dificuldade relacionada à ideia de Dança como componente curricular, pode estar atuando como limitante no conhecimento e utilização de

referenciais curriculares em geral – não só de Dança, mas de Arte. Indo de algum ponto de vista que considere estes documentos como extremamente importante ao não conhecimento da existência dos mesmos, e, conseqüente não utilização destes. Diversos e diferentes são os posicionamentos de muitas educadoras que trabalham com Dança no Ensino Fundamental. Por exemplo:

Acredito que os referenciais curriculares para o ensino de dança são de extrema importância para nortear os educadores da dança na escola, principalmente para aqueles que não fizeram uma formação em licenciatura em faculdade da área. (Respondente de São Paulo – SP, em questionário utilizado na pesquisa – questão 25).

Hoje, o ensino de Dança na minha escola [...] ocorre prioritariamente no Ensino Médio, mas existem algumas inserções da disciplina no Ensino Fundamental, especialmente em Oficinas, nas quais os alunos podem optar pela Dança dentre as diversas disciplinas oferecidas a cada semestre. (Respondente de Porto Alegre – RS, em questionário utilizado na pesquisa – questão 25).

Nem sempre teremos a oportunidade de ter, em uma escola, a Dança como componente específico. Contudo, ainda que no componente Arte, observo como indispensável que as questões específicas da Dança sejam trabalhadas no Ensino Fundamental. (Respondente de São Luiz – MA, em questionário utilizado na pesquisa – questão 25).

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e EJA da Prefeitura Municipal de Vitória, trazem o Eixo/Tema Dança tanto no componente curricular Arte, quanto no componente Educação Física, entretanto percebo que este tema não é desenvolvido pela maioria dos (as) professores que atuam com tais componentes. (Respondente de Vitória – ES, em questionário utilizado na pesquisa – questão 25).

Nestas análises, observamos a riqueza de informações contidas nas respostas de professoras de Dança de diferentes localidades brasileiras, a partir das quais estamos tecendo considerações que, em certa medida, se aproximam ou distanciam da realidade observada no trabalho desenvolvido nas ETIs em Teresina (PI) – desde 2018 – cidade que vem trabalhando com um referencial específico para o ensino de Dança, o qual, nas palavras das professoras daquela equipe docente, faz toda a diferença na hora não só de pensar, mas efetivar o ensino de Dança e suas especificidades.

Observamos que, em sua grande maioria, os textos dos referenciais curriculares mapeados trazem perspectivas de avanços com relação à algumas questões, aqui pensando sobre uma educação que seja decolonial, antirracista, antimachista, antimisógena, antiheteronormativa. Os documentos apontam pressupostos teóricos que valorizam a ideia de uma educação integral, que trabalhe por vieses de respeito à: diversidade, diferenças, formação para a vida, autonomia, emancipação e outras. Contudo, durante a pesquisa, cada vez mais forte foi chegando as diferentes formas de abordagens efetivadas nas aulas de Dança, nas escolas, inclusive pelo desconhecimento e/ou não utilização dos referenciais curriculares atualizados, fato que advêm, também, das relações entre a formação das pessoas professoras e sua consequente atuação no ensino de Dança, em uma possível formação artística~educacional.

Ter um documento referencial potente não significa dizer que a educação promovida pela rede de ensino em questão também o seja, vai depender muito de **como** a pessoa professora atua, se ela utiliza ou não a proposta curricular, e ainda, se utiliza, como utiliza? Muitas professoras ainda têm atuado por um viés reprodutivista e conservador, modo de fazer que não colabora com as questões da contemporaneidade e pode distorcer até a melhor das intenções. Ao invés deste *modus operandi* já muito questionado, que tal pensar o ensino de Dança por uma perspectiva rizomática (FREITAS, 2020), em uma proposta de educação libertadora (FREIRE, 1977; MARQUES, 1999; HOOKS, 2017), enfatizando sua importância para a formação integral de uma corpessoa? Nesse sentido, destacamos o referencial curricular do Distrito Federal quando diz que:

[...] a concepção de ensino da Arte proposta nesse Currículo é a de que essa área de conhecimento humano constitui elemento central para o desenvolvimento integral do estudante. Assim, para que a Arte favoreça a progressão da sensibilidade da expressão e da autonomia dos estudantes, é fundamental que o educador reencontre, no presente, a memória viva da história social, visando novas reflexões para o trabalho educativo. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 57).

E segue, referindo-se aos PCNs (1997) e DCNs Gerais da Educação Básica (2013), aponta que:

Esses documentos reconheceram e enfatizaram a importância da Dança na formação integral do indivíduo, sistematizando os objetivos de aprendizagem necessários para compor o ensino dessa linguagem e formulando diretrizes específicas norteadoras.

[...] Cabe, então, ao ensino de dança, oportunizar a experimentação intencional dessas novas relações espaço-temporais internas e externas da movimentação, no sentido de uma progressiva compreensão desses elementos na constituição de sua própria identidade e do mundo. (Ibid., p. 82).

A utilização das propostas de referenciais para o ensino de Arte, principalmente as que consideram e deixam explícitas as intenções sobre o ensino de cada linguagem como componente curricular, como no caso da proposta específica para a Dança que foi gerada nesta tese, é de grande importância, pois pode colaborar com práxis artísticas-educacionais que se conectam com necessidades formativas da contemporaneidade e, desta forma, podem colaborar de forma mais eficaz para uma educação que, de fato, seja integral, ou seja, promova o pleno desenvolvimento de uma corpessoa. Também, podem servir de enorme ajudar para as pessoas que, por algum motivo, exercem a docência em Dança sem ter formação consolidada nesta área de conhecimento¹³⁵, colaborando de forma significativa com reflexões para serem consideradas durante os planejamentos das práxis pedagógicas que serão vivenciadas pelas estudantes e, dessa forma, influenciando as concepções de Dança que chegam nas escolas, bem como a ideia de como elas chegam – perguntas que moveram a pesquisa desta tese.

Enfim, voltamos à questão: o que pode a Dança como componente curricular no Ensino Fundamental? (Ver broto anil – **Enquanto a Dança acontece as considerações não são finais.**

¹³⁵ Reforçando que, quando falamos de formação consolidada, não nos limitamos à ideia de formação acadêmica, mas, também a outros movimentos que podem chegar inclusive à titulação *Honoris Causa* – como no caso do piauiense Marcelo Evelin, reconhecido profissional da Dança que recebeu o título de Doutor pela Universidade Federal do Piauí, em 2019.

REFERÊNCIAS

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivando Ribeiro. Aprendizagens em educação e as diferenças – resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 8, 2020.
- ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Corpos de rua**: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Diálogos Intempestivos n. 110).
- ADAD, Shara Jane Holanda Costa; BARROS JUNIOR, Francisco de Oliveira. (Org.) **Corpografia**: multiplicidades em fusão. Fortaleza: Edições UFC, 2012. (Diálogos Intempestivos n. 129).
- AQUINO, Rita Ferreira de. Prefácio. In: FREITAS, Roberto; SILVA JUNIOR, Ireno Gomes da. **Produção textual em dança produzida por piauienses**. *E-book*. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-e-books-gratuitos-1>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas**: um estudo de caso na cidade de Salvador. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27494>>. Acesso em: 02 out. 2021.
- AQUINO, Rita Ferreira de. **A constituição do campo acadêmico da dança no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8151>>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Trad. Sofia Fan. **Estudos avançados**, v. 3, n.7. São Paulo: set/dec 1989. p. 170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em 04/05/2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Presidência da República. Lei Nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição 2013/2014. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.

BRASIL. **Presidência da República. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2020.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Vol 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014. (TRANS)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão: cartografias de jovens dançantes em Teresina – PI**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-p%C3%A1gina-ebook-2>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREITAS, Roberto. **Componente Curricular Dança**: uma proposta para o Ensino Fundamental. Teresina: Edição do autor, 2020. Disponível em: <<https://acordacordao.com/publicacoes/>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FREITAS, Roberto. A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí: uma realidade em crescimento. **Revista da FUNDARTE**, nº 37, p. 298-315, Janeiro/Março 2019. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FREITAS, Francisco Roberto de. **Corpo~Cordão**: cartografias de jovens dançantes em Teresina – Piauí. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas / Universidade de Brasília (PPGCen/UnB), 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23678>>. Acesso em: 10 out. 2022.

FREITAS, Roberto; BREBIS, Flavio. **Arte, educação e inclusão**: 10 anos de cordão grupo de dança. Teresina: Gráfica SP Ltda., 2018.

FREITAS, Roberto; NOSTUDIN, Corabompé de. Saberes de um corpo Coletivo: notas sobre o pesquisar com a sociopoética. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; SILVA, Maria do Socorro Borges da; VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. (Org.) Potências do corpo na invenção de si e de mundos com/entre diversidades/diferenças: metodologias sensíveis e inventivas na formação em educação, saúde e arte: **Anais do III Encontro Internacional de Sociopoética e Abordagens Afins**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 97-107. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/bd2fa0_8ece9e805596401d99ce7884bff6291c.pdf?index=true>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FREITAS, Roberto; SILVA JUNIOR, Ireno Gomes da. **Produção textual em dança produzida por piauienses**. e-book. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-e-books-gratuitos-1>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. Dança no ambiente escolar – por um conhecimento com ações emancipatórias. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA - 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22689>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal**: anos iniciais – anos finais. 2ª ed. Brasília: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf>. Acesso em 13 jan. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MACEDO, Roberto Sidney. Formacce: tempospaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. In: MACEDO [et al.] (Org.) **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

MACHADO, Edilene de Souza; SILVA, Mabel Strobel Moreira. **Escola cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 2019. Disponível em: <[https://educacao.tce.mt.gov.br/downloads/47/16143/Ebook_ESCOLA_CUIABANA_2019_\(5\).pdf](https://educacao.tce.mt.gov.br/downloads/47/16143/Ebook_ESCOLA_CUIABANA_2019_(5).pdf)>. Acesso em 13 jan. 2023.

MARQUES, Isabel. A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança. In: SANTAELLA, Lucia; MOTTA, Everson. (Org.) **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri, SP: Estação da Letras e Cores, 2020.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**. v 3, n 1. São Paulo, 1997a. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARQUES, Isabel A. A dança criativa e o mito da criança feliz. **R. Min. Educ. Fís.**, Viçosa, 5 (1): 28 - 39, 1997b. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11370171-A-danca-criativa-e-o-mito-da-crianca-feliz-resumo.html>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n.137. maio/ago 2009. p. 367-381. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

NOGUERA, Renato e BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set-dez. 2018. p. 625-644. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/36200>>. Acesso em: 31 out. 2020.

PETRONÍLIO, Paulo. O grau zero da performance: corpo, cultura e movimento. **Revista FAC/CULTURA**: Bogotá, 2016.

PETRONÍLIO, Paulo. Performance de um corpo infame: dança e cultura. **Revista Artefactum** - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, ano VII, nº 02, 2015. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/657>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

PETRONÍLIO, Paulo; RODRIGUES, Roberto. Klaus Vianna e a potência da teoria queer. **Revista TKV – Técnica Klaus Vianna**. 5ª ed. v 2. n 5, 2019. Disponível em: <<https://www.revistatkv.art.br/5ed-klaussvianna-teoriaqueer>>. Acesso em: 01 out. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: experiência e sentido).

RANGEL, Beth. Do sujeito individual ao sujeito social: na tradução de experiências inacabadas. In: **XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão/SE: setembro 2017.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita Ferreira de. Traduções de experiências artísticas educativas inacabadas. **Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Manaus: ANDA, 2018. p. 988-999.

RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima. (Org.) **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

RENGEL, Lenira [et al.]. **Arte/Dança como tecnologia educacional I**. Salvador: Escola de Dança da UFBA/Superintendência de Educação Distância, 2018.

ROCHA, Lucas Valentim. Autonomia-colaborativa e hierarquia situacional: perspectivas para processos colaborativos em dança. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA**. Salvador: ANDA, 2019. p. 1176-1190.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume I: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume II: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra, Portugal: Almedina, 2018c.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**. n. 79. São Paulo: CEBRAP, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 24 out. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

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

SILVA, Valdete. **Educação integral e escola de tempo integral**: contextos e concepções. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular circunstancial**. Campo Grande: SEMED, 2021. Disponível em: <<https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular.html>>. Acesso em 13 jan. 2023.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de; FIORIO, Francisca Caliman; PIFFER, Maristela Gatti. (Org.) **Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e da educação de jovens e adultos**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória/SEME - Secretaria Municipal de Educação de Vitória, 2020a. Disponível em: <<https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>>. Acesso em 13 jan. 2023.

SPERANDIO, Adriana; CASTRO, Janine Mattar Pereira de; RAMOS, Janine Schvanz; TEIXEIRA, Silvana de Oliveira (Org.) **Documento referência da escola municipal de ensino fundamental em tempo integral**. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória/SEME - Secretaria Municipal de Educação de Vitória, 2020b. Disponível em: <<https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>>. Acesso em 13 jan. 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Teresina**: ensino fundamental, componente curricular arte. Teresina: UPJ Produções, 2018.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019. (Educação tecnologias e transdisciplinaridades).

ZANELA, Claudia Cristina; BARCELOS, Ana Regina Ferreira de; MACHADO, Rosângela. (Org.) Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis/Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=12&submenuid=253>>. Acesso em 13 jan. 2023.

Pro
o
formação
sobre
s
o

sarosoras



SUMÁRIO

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| ✚ Caso queira, pode começar por aqui | | ✚ Qualquer broto pode ser uma entrada | |
| Notas Introdutórias | 16 | De onde vim e por onde me movi: criando mundos possíveis | 33 |
| Os brotos desta tese | 26 | Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação | 39 |
| Referências | 28 | Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas | 44 |
| ✚ Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos | | A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina | 49 |
| Um não entendimento provocador | 61 | Premissas, Objetivos e Problemas da Pesquisa | 51 |
| Criando direções e contornos para a pesquisa | 64 | Referências | 55 |
| Procedimentos metodológicos: conectando intensidades | 66 | ✚ Vivenciando Referenciais Curriculares | |
| ▪ Outras Intensidades | 73 | Percurso da Arte/Dança na Educação Básica | 102 |
| Por uma perspectiva rizomática | 78 | Criando Referenciais Curriculares para Arte | 107 |
| Enfatizando movimentos destas cartografias | 81 | Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí | 109 |
| Referências | 94 | Concepções de Currículo ~ Dançando com diferentes conceitos | 120 |
| ✚ Sobre Formação de Professoras | | Compondo um referencial para o ensino de Dança | 131 |
| O que nos acontece colabora para a nossa formação | 172 | Experiências a partir do referencial proposto | 140 |
| Formação Continuada de Professoras de Dança das ETIs | 180 | Aprofundando análises | 145 |
| Formações que brotaram em diferentes contextos | 203 | Referências | 163 |
| Alguns desencontros em práxis educacionais | 209 | ✚ Outras conexões | |
| Referências | 211 | Apêndices | 227 |
| ✚ Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais | 217 | Anexos | 237 |
| Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir | 220 | Livro: Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020) – broto separado (versão impressa). | |

Neste broto, o objetivo maior é refletir sobre a relação que se intensificou entre pensar o ensino de Dança, no Ensino Fundamental, e a formação de pessoas para ministrar este ensino, que, em Teresina Piauí, não se dá a priori por meio de uma graduação em Dança – como a própria legislação educacional brasileira considera que deveria ser, mas que, não é a realidade encontrada em muitas localidades do território brasileiro.

O que nos acontece colabora para a nossa formação

Seguindo a trajetória de aproximar diferentes caminhos metodológicos – aqui dando ênfase à cartografia em conexão com a (auto)biografia (relação detalhada no broto amarelo: **Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos**) –, vamos iniciar este broto também com experiências que marcaram eu~corpo a partir de intensidades em minha própria formação (que vem sendo relatada em cada broto desta tese). Às vésperas do processo de seleção para o mestrado (2015), realizado na Universidade de Brasília (UnB), fui incentivado por muitas pessoas a me prepara para uma guerra, um embate no qual, provavelmente, eu seria crucificado, para dar conta do porquê eu gostaria de cursar o mestrado. Na época, meu então namorado e companheiro de vida, já estava em um mestrado na UFPI (em outra área de conhecimento – nem Artes, nem Educação), e, alguns de seus relatos, com relação àquele processo, corroboravam com aquelas indicações que me eram feitas por outras pessoas – uma perspectiva que me trazia a ideia de que poderia ser uma experiência traumática. Pensei: não sou pessoa de desistir fácil, se cheguei até aqui, o máximo que posso conseguir é não entrar, o que não acabará com minha vontade de seguir em frente!

Os caminhos contrários que sucederam àquelas ideias, foram muito importantes para, hoje, eu refletir sobre uma educação, com Dança, que não seja opressora, uma educação libertadora (MARQUES, 2020; HOOKS, 2017; FREIRE, 1987), que colabore com a formação de vida de crianças e jovens, em contextos formais de ensino, bem como nos cursos de formação de professoras que tenho ministrado. O processo de seleção no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UnB, não só foi tranquilo como incentivador. A escolha de quem iria me orientar e o como se deu nossa aproximação, de forma provocadora e sensível,

desmistificou toda ideia que eu tivesse sobre “ser crucificado” e que, para me tornar pesquisador/estudioso em níveis de mestrado e doutorado, eu teria que sofrer, ou mesmo virar “capaxo” de alguma pessoa orientadora.¹³⁶

Em grande parte da minha formação educacional, ocorridas até a graduação, eu fui exposto a muitas práticas pedagógicas opressoras, fato que me transportava novamente para o *Fantástico Mundo de Bob*¹³⁷, no sentido de querer viver em outras realidades, criar outros mundos. Contudo, iniciei este broto com este relato por identificar hoje que, sem me perceber, na época de meus primeiros anos como professor de Dança (a partir de 1991) e de Educação Física (a partir de 1997), eu tendi a atuar por um modo reprodutivista, transferindo a posição de oprimido para opressor. Sem me perceber, eu estava atuando por um viés conservador, como se a concepção de **formação** fosse a de “dar forma a algo ou a alguém” (ASSIS, 2018, p. 51), concepção que pode ser relacionada à ideia de transmissão de conhecimentos (FREIRE, 2001), opondo-se ao que estamos propondo nesta tese.

Thiago Assis alerta para esse modo de conceber a ideia de formação como sendo um caminho pelo qual a própria pessoa não toma consciência de si, ou seja, nos termos desta tese, seria um caminho que não colabora com o desenvolvimento da autonomia e, portanto, não estaria agindo pelo viés de uma educação emancipatória. Nesse sentido, o autor ainda alerta que:

O perigo desse viés para pensar a formação concorre com a própria pobreza semântica que essa interpretação gera para o conceito, e assim formar pode ser compreendido também como entrar na fôrma, ou seja, padronizar-se de acordo com crenças, lógicas, marcas estrangeiras, que não reverberam um modo particular de ver o mundo, e, dessa maneira, caminhar para um ausentamento de si. Um assujeitamento do sujeito que não é atravessado pelo processo formacional, mas arremessado entre polaridades simplificadas daqueles considerados formados ou não formados. Como se fosse possível mensurar a formação ou resumí-la à chancela de um certificado ou diploma. (Ibid.).

¹³⁶ Embora sejam termos fortes, são reais, palavras que ouvi como designação de processos vividos em mestrados e doutorados, em diferentes IES, e que me levam a refletir sobre atuações colonizadoras, patriarcais, machistas e outros predicados que, acreditamos, não condizem com propostas de práxis pedagógicas/educativas que colaborem para a formação de pessoas estudiosas/pesquisadoras autônomas e emancipadas.

¹³⁷ Ver utilização da referência no broto laranja: **Qualquer broto pode ser uma entrada.**

Refletindo sobre as ideias postas até aqui, acreditamos que a participação ativa de corpeosas estudantes, da formação escolar na educação básica até as formações em nível superior, ou mesmo as formações continuadas de professoras do Ensino Fundamental, é de extrema importância para a consciência de si. A consciência de que, mesmo formadas em determinado curso superior (aqui considerando as graduações), podemos atuar sem sair das “fômas”, aqui considerando estas como os padrões que nos assolam por outras lógicas que não as que gostaríamos de estar atuando. Neste caso, é de extrema importância o desenvolvimento da percepção de si, da própria formação, e de como se está atuando, ou seja, realizar autoavaliações que tragam, inclusive, consciência de até que ponto estamos propondo formações/práxis pedagógicas diferentes de nosso discurso.

Nesse sentido, acreditamos ser interessante

Aprender é revirar-se. É ganhar consciência de seu estado aprendente. Não é somente aprender aquilo que se supõe ser externo ao sujeito, mas, também, o aprender sobre si, sobre os seus modos singulares de se organizar com o/no mundo, ter consciência de seus saberes e limites, colocar-se diante da incerteza como ponto de partida da construção de sua docência. A incerteza não significa, a meu ver, ausência absoluta de saberes, mas, sim, a percepção de que tudo tende a não ser mais o mesmo. (ASSIS, 2018, p. 56).

Consideramos que estas constatações são de enorme importância para identificar relações entre as formações de professoras (inclusive no Ensino Superior) e as práxis pedagógicas efetivadas na educação básica, bem como o processo educativo como sendo de construção diária e contextual, um exercício do dia-a-dia que tem de ser avaliado e autoavaliado, refletido, percebido e repensado, constantemente. Em meu caso específico, tive que aprender a revirar-me, transformar os significados que estavam em mim, dos conceitos estudados às praxis que eram efetivadas, que, naqueles momentos (meus primeiros anos de exercício docente), mesmo sem ter a intenção de embrutecer (RANCIÈRE, 2002), talvez eu não estivesse sendo tão afetuoso quanto poderia ser – no sentido de ampliar certa empatia; de criar *confetos*:

Outro ponto se torna fundamental, o de problematizar sentidos e significados arraigados da prática educativa e dos modelos acostutados, adquiridos no processo formativo. Isto provoca questões, como, por exemplo, a que(m) se destina nossas práticas educativas? Na Sociopoética, abordagem de pesquisa e ensino-aprendizagem, produzir confetos (neologismo que significa conceitos permeados de afetos) (ADAD et al., 2014) tem a ver com o sangue e o suor na guerrilha das palavras. E nessa guerrilha, há perigo quando se homogeneiza, essencializa e reduz a educação a uma prática, a uma história. E se é perigoso, então, temos sempre algo a fazer, em especial na Educação. Em meio a isto, há de se ter um estado de atenção, pois a escolha pelo plural da prática é a recusa, sobretudo, a toda forma de opressão na educação – a imperativos que se estabelecem como superior, hierárquico e único – e que serviria apenas para quem foi engendrada. Isto porque quem é diferente é visto como inferior; logo, usado para explicar sua posição social desfavorecida, reduzida ao domínio e se tornando, assim, os ‘Outros’. (ADAD; LIMA; BRITO, 2021, p. 24)¹³⁸.

Assim como no pensamento das autoras, na citação anterior, acreditamos ser uma das necessidades urgentes da/na contemporaneidade acreditar em processos formativos que não só pensem, mas, efetivem caminhos que atuem por um viés de não aceitação a toda e qualquer forma de opressão. Não aceitar práxis que possam ser coniventes com pensamentos e atitudes: discriminatórias, colonialistas, machistas, racistas, misóginas, heteronormativas ou outras que possam atuar contra uma formação voltada para o exercício da cidadania, na perspectiva de corpeçosas autônomas e emancipadas.

Acreditamos que, na contemporaneidade, os caminhos a serem experienciados por qualquer processo de formação educacional, da educação básica às pós-graduações, devem: trabalhar com os contextos envolvidos (MARQUES, 2011), atuar pelo viés de uma formação emancipatória (SANTOS, 2018b; RANCIÈRE, 2002), trabalhar com *práticas colaborativas* (AQUINO,

¹³⁸ **Shara Jane Holanda Costa Adad** – ver mapeamento mini biográfico no broto vermelho: **Caso queira, pode começar por aqui**. **Joana D’arc de Sousa Lima** é socióloga (PUC-SP/1990), Mestra (2005) e Doutora (2009) em Sociologia pela UFPE. Desde 2007 atua como Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). **Antônia Edna Brito** é licenciada em Pedagogia (UFPI/1983), Mestra (UFPI/1997) e Doutora (UFRN/2003) em Educação. Atua como professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Aqui ajudaram a pensar sobre práticas educativas e formação docente.

de uma formação emancipatória (SANTOS, 2018b; RANCIÈRE, 2002), trabalhar com *práticas colaborativas* (AQUINO, 2015)¹³⁹, que aqui vamos chamar de práxis colaborativas – considerando esta como uma dimensão constituída por saberes e fazeres conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados à formação educacional em diferentes níveis de ensino –, e, promover autonomias (FREIRE, 2001; ROCHA, 2019), dentre outras conexões possíveis.

Com isto queremos dizer que sejam provocados caminhos de ressignificação das formações que preparam docentes (formações iniciais e continuadas), formas de preparação nas quais as próprias professoras sejam provocadas a revirar-se na construção do seu conhecimento e em autoavaliação. A se perceberem nos processos educativos como corpeiros mediadoras de processos de ensino~aprendizagem e não mestras explicadoras (RANCIÈRE, 2002), muito menos detentoras da verdade. Indicamos este caminho, pois, sem se perceber (ou mesmo percebendo-se), muitas vezes as professoras podem ainda estar atuando de forma opressora, propondo caminhos pelo pensamento de transmissão de conhecimento, como na ideia de educação bancária (FREIRE, 1987) – fato que pode ocorrer advindo de sua própria formação, a depender de suas concepções (como pode ser observado, ainda hoje, em muitas pessoas professoras, instituições e diferentes níveis de ensino).

Observando o fato de que “vivemos um tempo em que os corpos e as identidades se transfiguram e os sujeitos ditos subalternos e marginais reivindicam um lugar de fala” (PETRONÍLIO; RODRIGUES, 2019, p. 6), faz-se necessário que, nos dias de hoje, qualquer processo formativo deva combater pensamentos e atitudes que não respeitem os contextos da **diversidade** que compõe o mundo, em todas as suas dimensões. Para tanto, pensamos que as formações também devam trilhar caminhos que driblem a ideia de verdades universais, o universo das representações clássicas, que são repletos de fazeres colonialistas, patriarcais e capitalistas (SANTOS, 2018b).

¹³⁹ Nas palavras da autora, em um universo de mediação cultural, práticas colaborativas foi definida (provisoriamente para aquela pesquisa) como: “práticas dialógicas e, portanto, não-hierárquicas, baseadas na intensificação da presença e afetividade, nas quais a participação retroalimenta a própria rede e seus(suas) participantes, favorecendo a coimplicação destes(as) com os processos de desenvolvimento culturais locais”. (AQUINO, 2015, p. 28).

Cada vez mais é observável – aqui refletindo também sobre possíveis situações durante a pandemia de coronavírus, mas também do que já acontecia antes – certa evasão escolar por parte de estudantes que não se identificavam com os conteúdos que eram abordados e/ou com os procedimentos adotados, em processos de ensino~aprendizagem propostos em suas aulas. Neste sentido, lembro bem da frase: “não é que os alunos não queiram estudar, talvez eles não queiram estudar da forma como você está ensinando”, (RODRIGUES apud FREITAS, 2020, p. 31).¹⁴⁰ As palavras de Socorro fizeram muito sentido e, ainda hoje, me fazem refletir sobre o nível de comprometimento que cada professora deve ter para bem efetivar seu trabalho como educadora.

Conectando as ideias abordadas até aqui, que reverberam pensamentos sobre diferentes processos de formação, a partir de pensamentos de diferentes autoras, mas, em conexão com resultados obtidos na pesquisa que gerou esta tese, acreditamos que tanto o problema da construção de certa consciência de si, como da não aceitação de formas de opressão, estão diretamente relacionadas a certo autoconhecimento corporal, e como este se relaciona com o mundo. Falta focar mais no corpo, nessa formação – pensar com e não sobre o corpo. Nesse sentido, observamos as palavras de Helena Katz e Christine Greiner quando dizem que

Para tratar do corpo, não basta o esforço de colar conhecimentos buscados em disciplinas aqui e ali. Nem trans, nem interdisciplinaridade se mostram estratégias competentes para a tarefa. Por isso, a proposta de abolição da moldura da disciplina em favor da indisciplina que caracteriza o corpo (Katz, 2004). Alguns discursos se dizem e passam com o ato que os pronunciou e outros são retomados constantemente. Mas como os discursos exercem o seu próprio controle, deve-se forçá-los a tomar posição sobre questões as quais estavam desatentos. Eis a tarefa das novas epistemologias. (2005, p. 126-127).

Seguindo os pensamentos que vêm sendo postos neste broto, e aproximando das considerações feitas pelas autoras nesta última citação, acreditamos que outros problemas vão se conectando na ideia de como pensar os processos formativos de professoras, e que reverberam em suas posteriores propostas de formações na educação básica. Como exemplo, podemos citar a

¹⁴⁰ **Maria do Socorro Rodrigues e Silva**, foi coordenadora pedagógica da Escola Municipal Eurípides de Aguiar (uma das ETIs de Teresina). A frase citada foi pronunciada quando da primeira reunião pedagógica do ano de 2019.

ideia de um discurso descolado da ação, dizer uma coisa e fazer outra – como assumir a ideia de uma educação que promova autonomia das estudantes sem, de fato, propor estratégias pedagógicas que favoreçam a conscientização desta autonomia, da capacidade de tomar decisões por si mesma. Falta corpo nessa educação, ou melhor, falta um trabalho de corpo e movimento que produza diferentes danças, autônomas e emancipadas.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire coloca que “não há docência sem discência” (2001, p. 7), e, afirma, categoricamente, que: ensinar exige:

Rigorosidade metódica;
 Pesquisa;
 Respeito aos saberes dos educandos;
 Criticidade;
 Ética e estética;
 Corporificação das palavras pelo exemplo;
 Risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação;
 Reflexão crítica sobre a prática;
 O reconhecimento e a assunção da identidade cultural;
 Consciência do inacabamento;
 O reconhecimento do ser condicionado;
 Respeito à autonomia do ser do educando;
 Bom senso;
 Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
 Apreensão da realidade;
 Alegria e esperança;
 A convicção de que a mudança é possível; e,
 Curiosidade.
 (FREIRE, 2001, p. 7-8).

Consideramos cada item acima listado como uma importante provocação para refletir, mas, mesmo juntando estas (que correspondem ao capítulo 1 do citado livro), às outras do capítulo 2, intitulado: “Ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE,

2001, p. 8-9), ainda acrescentaríamos que: **ensinar exige corpo em movimento** – no sentido de um olhar diferenciado para o corpo e para o movimento corporal, cerne da vida de qualquer pessoa. Um corpo que pode se especializar no movimento e dançar/viver, assumindo-se como corpessoa. Um corpo em movimento compondo danças, como o próprio viver diário – numa perspectiva ampliada sobre o que é dançar, não se limitando aos aspectos artísticos, mas, tornando-se ação ética~estética~política~educativa~afetiva~social~cultural do próprio viver, em toda e qualquer dimensão que se queira pensar.

Nesse sentido, observamos as experiências vivenciadas na pesquisa que gerou o artigo: “Como se aprende com o corpo em movimento: narrativas de futuros pedagogos em formação na temática das juventudes”, de Shara Jana Adad e Pollyana Silva (2013, p. 19), no qual as autoras apresentam os resultados obtidos em uma “Roda de Cultura Sociopoética [...] parte da formação de jovens futuros pedagogos [...]” (Ibid.), na UFPI. A partir de narrativas como escritas de si, as pessoas envolvidas foram provocadas não só a refletir, mas a revirar-se em vivências que focavam no corpo, no movimento e em suas relações com a educação, com aprendizagens que transpassam sua própria formação como graduandas e chegam nas escolas, na lida direta com estudantes de diversos níveis de ensino. A pesquisa acabou por revelar diferentes caminhos de pensamentos/entendimentos, que iam desde um “não movimento e da mudez instituída no corpo de crianças dentro da escola” (Ibid., p. 44), até as aprendizagens desenvolvidas “[...] a partir da experiência presente nas narrativas sobre os momentos em que foram além de si mesmos” (Ibid., p. 46) – aqui se referindo às estudantes de pedagogia que participaram daquela formação.

A pesquisa citada no parágrafo anterior aponta para uma importante perspectiva da experiência como lugar de encontro com territórios desconhecidos, e se aproxima das ideias defendidas nesta tese quando trata a importância da Arte e do corpo em movimento como lugar de extrapolar as nossas formações e arriscar-se em mudanças que “[...] no seu devir, cantam a cantiga da vida a ser continuamente celebrada de modo a poder, na sua maioria, fazer escolhas, expressar suas convicções e intervir na excessiva busca de certezas [...]” (ADAD; SILVA, 2013, p. 48), pensamento que consideramos diretamente conectado à ideia de autonomia, em uma perspectiva emancipatória – intensidade desta tese.

Trouxemos essas considerações iniciais para reafirmar que os processos de formação de professoras para o ensino de Dança necessitam percepções e ações mais apuradas e específicas no que se refere a entendimentos de **corpo** e de **movimento**, e, no caso específico desta tese, de **Dança**. Acreditamos que, ao pretendermos colaborar para sociedades mais justas e igualitárias, nos contrapondo às diversas formas de opressão, faz-se necessário ampliarmos nossas percepções, repensarmos desde as formações pelas quais passamos, e, de que forma elas ainda reverberam em nós, até as formações que estamos propondo: Como estamos propondo? A que/quem estas formações estão servindo? Caso contrário, poderemos não nos dar conta dos reais processos formativos que estaremos efetivando em/com nossas práxis artísticas~educacionais. Será que estamos promovendo autonomia, em uma educação emancipatória, ou, estamos perpetuando reproduções clássicas, ou mesmo novas formas de: opressão, discriminação, machismo, racismo, heteronormatividade e outras atitudes prejudiciais à formação de crianças e jovens na contemporaneidade?

Formação Continuada das Professoras de Dança das ETIs

Antes de 2018 eu já havia ministrado cursos, workshops, oficinas, disciplinas e outras formas de transitar pelo universo de processos formativos em geral, de estudantes da educação básica a formações de professoras em pós-graduações. Também já havia trabalhado, de certa forma (mas sem o entendimento conceitual que tenho hoje), com um pensamento de formação artística-educacional, conectando Arte e Educação, como, por exemplo: quando coordenei as Semanas Culturais da Rede Anglo¹⁴¹ de Ensino em Teresina; quando fui diretor do Balé da Cidade de Teresina (2005-2008 e 2011-2014 – trabalhando especificamente

¹⁴¹ Rede privada que era composta por quatro unidades, os colégios: Lavoisier, Diferencial, Lettera e Integral.



Imagem 12: Composta de quatro fotos em diferentes experiências docente e contextos, a saber: Time de Futsal da E. M. Angelim (canto superior esquerdo – 2002 – escola em que cumpri meu estágio probatório na PMT); Obra coreográfica “A Rosa”, com a turma de estudantes da Escola Municipal Porfírio Cordão, que gerou o Cordão Grupo de Dança (canto superior direito – 2004); Abertura da Anglo Cultural – Semana artístico-científica de uma rede privada de ensino (canto inferior esquerdo – 2005); e, Turma de 7º e 8º ano da então Escola de Dança do Estado – Piauí (canto inferior direito – 2009). Fonte: Arquivo pessoal do autor.

com artistas profissionais da Dança); (1999 a 2014 – trabalhando com estudantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio); no Cordão Grupo de Dança (de 2005 a 2021 – trabalhando com crianças, jovens e adultas com diferentes perspectivas – como formação educacional e/ou possibilidade de se tornarem artistas profissionais); e, principalmente, quando fui coordenador artístico/pedagógico da Escola Estadual de Dança Lenir Argento (2008-2009 – trabalhando, principalmente, com a equipe docente em Dança daquela escola).

Contudo, em 2018, a partir da recém-criada equipe de educadoras para o ensino de Dança nas ETIs em Teresina, devido a heterogeneidade das trajetórias de cada integrante daquela equipe, foi que se intensificaram em mim

certas reflexões sobre a diversidade de caminhos que devem compor a formação de pessoas para atuarem como educadoras¹⁴² (professoras de Dança ou outras), refletindo que um processo formativo se constitui, como na perspectiva rizomática desta tese, de várias dimensões que se afetam mutuamente.

Relativo às problemáticas que se apresentam, sobre a formação de educadoras para o ensino de Dança nas escolas (aqui pensando especificamente sobre o Ensino Fundamental), observamos que são muitas e diversificadas, mas, que podemos partir de uma premissa básica: a existência (ou não) de uma licenciatura em Dança, em determinada localidade. Neste sentido, queremos basear nossas considerações a partir de duas realidades vividas, que vem se influenciando e colaborando com esta tese e com processos formativos no Estado do Piauí: primeiro as realidades que tem permeado as formações das equipes de educadoras que tem efetivado o ensino de Dança nas ETIs em Teresina (de 2018 a 2022), cidade onde não há uma graduação em Dança; e, segundo, as realidades que tem se apresentado em movimentos de formações de professoras realizadas em diferentes cidades deste mesmo estado, referente à criação e implementação de referenciais curriculares para o ensino do componente Arte.

Ao ser convidado para assumir a formação continuada do grupo de educadoras que iria compor a equipe para o ensino de Dança nas citadas ETIs, início de 2018, estavam previstos cinco encontros pedagógicos durante o ano, com quatro horas de duração cada, e seu principal objetivo seria a elaboração do planejamento de aulas. Imediatamente, lancei uma contraproposta de um mínimo de 60 horas, pois, conhecendo a realidade de formação em Dança da cidade, acreditei que 20 horas seriam insuficientes para discutir e vivenciar as práxis artísticas e educativas que realmente seriam necessárias para aquela formação.

Aceita a proposta, acordamos então que a formação atuaria como um curso, com certificação para as pessoas que atingissem os requisitos mínimos para obtenção do certificado, dentre os quais o principal seria a presença (em termos de

¹⁴² Aqui estamos dando preferência por chamá-las de educadoras, assumindo um significado de atuação que vai além da ideia de ensinar em um componente curricular específico, mas, pensando-as como *corpessoas* que se preocupam com a formação plena, ou seja, *corpessoas* educadoras que entendam e atuem pela ideia de uma educação integral, como preparação para a vida e em uma perspectiva de comunidade (pensando o bem comum a todas).

frequência e participação) nos encontros formativos, e que os mesmos seriam divididos em três módulos: um, que atuaria, prioritariamente focado numa dimensão conceitual, com estudos de textos e teorias (20 horas); outro, focado em uma dimensão procedimental, prioritariamente, com experiências corporais (20 horas); e, o último que, baseado em uma dimensão atitudinal, seria desenvolvido à distância (comunicando-se via *e-mail* e *whatsapp*), por meio de elaboração de planejamentos e outros trabalhos, como possíveis criações em Dança para compor uma “Mostra de Resultados” obtidos, para o final do ano (20 horas).¹⁴³

Aquela decisão foi de extrema importância também por causa de outro problema que estava prestes a se mostrar, a falta de pessoas para compor a equipe de educadoras que iria ensinar Dança nas ETIs em Teresina. Após convidar as professoras efetivas daquela rede de ensino, disponíveis e dispostas a compor aquela nova equipe, e ainda, as possíveis educadoras “substitutas”¹⁴⁴ e/ou estagiárias, mesmo abrindo vagas novas para estas últimas, não se teve coroa para preencher a demanda que, naquele início de processo, requisitava ao menos 01 educadora para cada Escola de Tempo Integral, totalizando 10 vagas na equipe (2018). Após algumas tentativas, sem resolver aquela demanda, conseguimos ampliar a possibilidade de estágio para as pessoas que cursavam o ensino técnico em Dança (nível médio), na Escola Técnica Estadual de Teatro Gomes Campos – único curso de formação em Dança com este porte em Teresina, com certificação expedida pelo MEC.^{145 146}

¹⁴³ Nos primeiros anos do processo de implementação, dentre as seis áreas que compõem o núcleo diversificado das ETIs em Teresina (Dança, Desenho, Música, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, Teatro e Xadrez), somente a Dança atuou por este caminho – o de promover uma formação ampliada para sua equipe de educadoras – com entrega de certificados pela participação no processo e, desta forma, também enriquecendo o currículo de cada participante.

¹⁴⁴ Docentes temporárias ou celetistas (como algumas preferem ser chamadas), que passaram por um processo seletivo para exercerem, temporariamente, a função de professoras na rede pública de ensino.

¹⁴⁵ Os cursos técnicos de nível médio desta escola (Teatro e Dança), ofereciam uma formação artística, mas não pedagógica. Esta instituição pública, em 2021, realizou um importante movimento formativo, ofertando, via Lei Aldir Blanc, em parceria com a Faculdade de Educação do Piauí (FAEPI), uma especialização em Teatro e Dança Escolar (pós-graduação na qual colaborei diretamente ministrando a disciplina intitulada: *Teatro e Dança na educação: Decolonialidade, Diversidade e Inclusão*).

¹⁴⁶ Também é importante registrar que há em Teresina outras instituições públicas e privadas que, à sua maneira, produzem formações livres em Dança, tal como a Escola Estadual de Dança Lenir Argento, que abriga o maior número de estudantes desta

Iniciamos a formação continuada em Dança

[...] com uma equipe composta por 10 pessoas: 04 professores/as concursados/as, que são do quadro efetivo da rede e 05 estagiários/as, sendo que, dentre essas últimas, 01 já desenvolvia um trabalho permanente de dança, em uma das ETIs, e mais 01 professor referência (coordenador). Nossa equipe, relativo à formação acadêmica, era composta de: 02 professoras e 01 professor graduadas/o em Educação Física e 01 professor graduado em Artes (todos/as com pouca experiência com dança), e o professor referência graduado em Educação Física, mestre em Artes Cênicas e artista profissional da dança havia 28 anos. Dentre as outras 05 pessoas: 01 delas já tinha experiência como dançarina e professora de dança, 01 era estudante de Educação Física e outras 03 eram aluno/as do citado curso técnico, todas estagiárias, suprimindo a necessidade que não conseguiu ser preenchida por estudantes de nível superior. (FREITAS, 2019, p. 308).¹⁴⁷

A partir dos dados apontados na citação acima, podemos identificar que aquela equipe foi composta por um percentual de 50% de educadoras concursadas, graduadas em nível superior, 20% estagiárias em formação (em nível superior), e, 30% de estagiárias estudantes em nível médio. Olhando para as formações das educadoras graduadas e estagiárias de nível superior, observamos que a área de Educação Física é a que predomina.

No decorrer dos primeiros anos daquele processo, de 2018 a 2020, com o crescente número de ETIs em Teresina (informação detalhada na tabela 1 – ver nota 134, abaixo), cresceu também a quantidade de pessoas que integraram aquelas equipes de educadoras.

arte no estado do Piauí, chegando a uma média de 1000 estudantes/ano. Esta escola, na última década, também voltou suas práxis para outros tipos de formação em Dança, repensando não só a artista dançante, mas também, as criadoras, produtoras e outros tipos de fazedoras de Dança. Este fato tem influenciado os modos de pensar e produzir nesta área, em nosso estado – inclusive atuando com provocações que motivam artistas da Dança, interessadas em uma carreira acadêmica, a saírem do estado em busca de uma formação específica. (FREITAS; SILVA JUNIOR, 2021).

¹⁴⁷ Vale registrar que, relativo às formações em nível superior para exercer a docência das linguagens artísticas na educação básica, em todo o Piauí, atualmente (2022), só existem duas graduações: uma em Artes Visuais e uma em Música, ambas na UFPI (Campus Ininga, em Teresina).

Em 2018, foram instituídas 10 ETIs na rede pública municipal de Teresina que, juntas, somaram um total de 63 turmas de Dança e, considerando uma média de 35 estudantes por turma, totalizou um número de 2.205 crianças e/ou adolescentes sendo atendidas/os por este componente curricular [...]

Já em 2019, seis brotos emergiram como novos braços deste rizoma, seis novas ETIs fizeram crescer a quantidade de turmas para um número total de 106 unidades [...]

Em 2020, o rizoma continuou crescendo e, atualmente, conta com 23 unidades, 163 turmas que, juntas, incluem um total aproximado de 5.348 estudantes sendo atendidos/as pelo componente curricular Dança. (FREITAS; AQUINO, 2020, p. 114-115).¹⁴⁸

Em 2020, observando a realidade que em algumas escolas não se tinha educadora em Dança, mas, em outras, havia mais de uma – problemas advindos de questões de *lotação*¹⁴⁹, mas também da quantidade de turmas por escola –, a equipe de educadoras que ensinava Dança nas ETIs em Teresina, era constituída de 25 pessoas, dentre as quais: 11 concursadas na rede, todas graduadas em Educação Física; 02 substitutas, também graduadas em Educação Física; e, 12 estagiárias – 07 da Escola Técnica de Teatro e Dança Gomes Campos; 01 do Curso Técnico em Música; e, 04 da licenciatura em Educação Física. Dentre as efetivas e substitutas ninguém graduada em Dança, nem com uma formação consolidada nesta área, o que nos leva a refletir sobre o movimento de abertura do campo de trabalho para profissionais graduadas em Dança, até mesmo pois, no último

¹⁴⁸ Importante registrar que o número de 106 turmas de Dança, em 2019 (**Tabela 1** no broto verde: **Vivenciando Referenciais Curriculares**) apareceu com um acréscimo de 06 unidades (112 ao total) devido a ter sido acrescentadas as turmas da ETI Casa Meio Norte, que não foram contabilizadas no artigo citado nesta página devido a não participação daquela escola no processo de formação continuada, atuando, independentemente, por decisão própria. Porém, para esta tese, achamos relevante registrar a quantidade exata de turmas que foram geradas para o ensino do componente curricular Dança, na rede pública municipal de Teresina, Piauí, bem como, registrado na **Tabela 2** (Idem Tabela 1), as quantidades de turmas e estudantes que foram abertas, mas não tiveram educadoras em Dança atuando, pela ausência de pessoal na equipe docente.

¹⁴⁹ Processo de encaminhar uma pessoa professora para trabalhar em determinada escola.

concurso para professoras do componente curricular Arte, realizado pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, já poderiam se inscrever qualquer pessoa licenciada em uma das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música.¹⁵⁰

Este crescimento provocou também um aumento quantitativo na equipe de trabalho que, para atender à demanda apresentada, necessitou de reforços também no quesito qualidade e, dando continuidade na formação de professores/as, conseguimos instituir mais tempo de estudos e reflexões, práxis educativas sob a forma de um curso de extensão, firmado em parceria gerada entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC e o Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – PPGDAN/UFBA, programa ao qual se vincula a pesquisa que gerou este artigo. (FREITAS; AQUINO, 2020, p. 115).

Com a crescente quantidade no número de pessoas que compunham aquela equipe, crescia também aquela problemática apontada anteriormente sobre a falta de uma formação consolidada em Dança. Uma primeira solução pensada para aquele problema foi o aumento de carga horária, o que poderia possibilitar uma melhoria também na qualidade da formação continuada que estava sendo desenvolvida, porém, relativo ao tempo disponível, não era fácil convencer as integrantes da equipe a se organizarem para tal empreitada, principalmente as educadoras que já eram efetivas na rede que, em geral, eram as que apresentavam mais problemas de horários. Neste meio tempo, primeiro semestre de 2020, eu já tendo ingressado no processo de doutoramento e iniciado formalmente a pesquisa que gerou esta tese, também pelo contato com o Grupo de Pesquisa *ENTRE: Artes e Enlaces*, comecei a pensar na ideia de propor uma conexão direta entre as intensidades que me cercavam: a equipe de

¹⁵⁰ A própria prova do concurso demonstrou avanços e desafios relativos à docência em Arte no Ensino Fundamental, quando, dentre as 100 questões presentes na prova, 25 correspondiam a cada linguagem artística, o que nos remete, novamente, à problemática de não se ter professoras por linguagem, e, desta forma, reforçar a ideia de polivalência, na qual uma mesma professora, mesmo sem ter formação específica, tem que ministrar aulas das quatro linguagens diferentes – fato que, mesmo com o avanço dos livros didáticos, produzidos por diferentes editoras, não colabora com a qualidade do ensino efetivado por este componente curricular, nas escolas.

educadoras das ETIs, o grupo de pesquisa ENTRE, a SEMEC/Teresina, o PPGDança/ UFBA e todo o emaranhado de processos formativos que estavam sendo rizomatizados entre estes, por meio das conexões que se ramificaram a partir destes brotos, nascentes de práxis artísticas-educacionais.

Compreendendo a extensão como campo expandido da pesquisa e do ensino, acreditamos que agenciar uma parceria que conectasse o Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (PPGDança/UFBA) e a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) poderia proporcionar certa ampliação do intercâmbio e impacto cultural, educacional e social do conhecimento a ser desenvolvido a partir de práxis relativas ao ensino de Dança. Criamos então um curso de extensão intitulado: *Formação Continuada para Educadores/as de Dança das Escolas de Tempo Integral de Teresina*, que foi desenvolvido durante todo o segundo semestre de 2020, à distância (*online*), por meio de encontros remotos semanais (via plataforma *google meet*), com atividades síncronas e assíncronas.

O curso, vinculado a esta pesquisa de doutorado, foi desenvolvido com uma carga horária de 60 horas e contou com a participação de 05 integrantes do ENTRE: Profa. Dra. Rita Ferreira de Aquino (líder do grupo) como coordenadora geral e palestrante; Profa. Dra. Beth Rangel (líder do grupo) como palestrante; eu, como ministrante; Larissa Chaves e Jadson Lopes (mestrandas no PPGDança/ UFBA) como monitoras e participantes.

Inicialmente pensado como estratégia de melhoria quantitativa (carga horária) e qualitativa (práxis artísticas e educativas) intencionamos atender a efetiva demanda de qualificação da equipe docente nas ETIs, para atuarem no ensino de Dança como componente curricular, que se estabeleceu como outro modo de pensar que não a abordagem feita no componente Arte ou na Educação Física. Porém, houve uma procura por parte de professoras de Arte de outras escolas da rede, que foram aceitas e, também, integraram o curso. O aceite daquela iniciativa agregou outros valores que contribuíram com o pensamento que estava sendo gerado por aquele broto, em vias de nascimento, que era: melhorar a formação continuada da citada equipe docente, mas, ao mesmo tempo, agenciar outra fonte de produção e análise de dados sobre formação de professoras, em relações diretas com o ensino de Dança nas escolas.

Ao tempo em que realizávamos a formação, a equipe que participava já trazia considerações de como estava o andamento de suas aulas nas escolas, e como elas conseguiam aproveitar o que estava sendo proposto na própria formação – uma relação direta de práxis colaborativas entre ensino superior e educação básica. Desta forma, criamos conexões que, cada vez mais, articularam as práxis educativas realizadas nas escolas e as que eram propostas no próprio curso de formação – movimento que também estavam diretamente conectado à elaboração do referencial curricular criado nesta tese, que,

naquele mesmo tempo (o decorrer do curso de extensão) já estava sendo trabalhado por meio de alguns dos textos que o compõe.

Durante o curso, procuramos trabalhar com os seguintes objetivos específicos: compreender a Dança como processo formativo artístico~educacional; refletir sobre Dança como componente curricular do/no Ensino Fundamental – a partir da Base

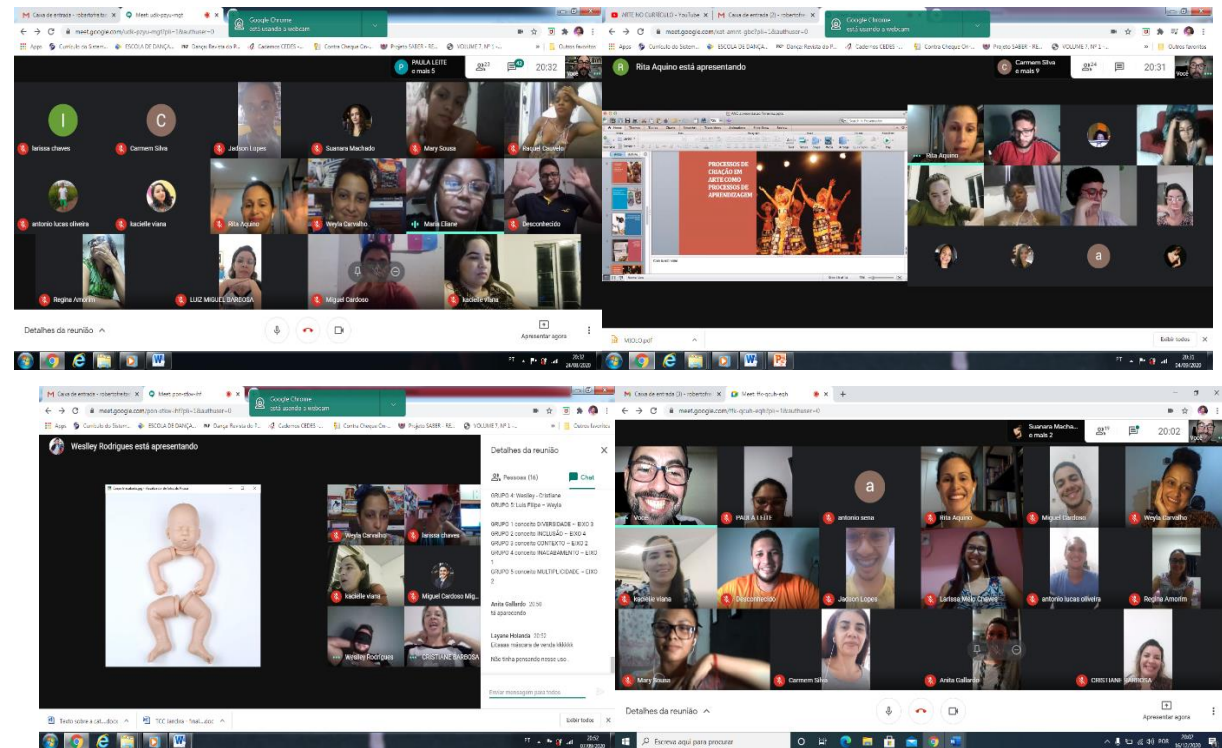


Imagem 13: Composta de quatro *prints* feitos com o *notebook*, durante os encontros do curso: *Formação Continuada para Educadores/as de Dança das Escolas de Tempo Integral de Teresina, a saber:* encontro inicial (canto superior esquerdo – 24/08/2020); encontro com palestra da Profa. Dra. Rita Aquino (canto superior direito – 04/09/2020); apresentações de participantes do curso (canto inferior esquerdo – 07/09/2020); e, encontro final (canto inferior direito – 16/12/2020). Fonte: Arquivo pessoal do autor (ministrante do curso).

Nacional Comum Curricular (BNCC); reconhecer concepções e necessidades educacionais da/na/para a contemporaneidade; experienciar uma proposta de Referencial Curricular para o ensino de Dança em escolas de Ensino Fundamental; e, refletir sobre saberes e fazeres artísticos~educacionais: processos de ensino~aprendizagem – práxis educativas; planejamento, metodologias e avaliação em Dança – caminho constituído a partir da própria criação do referencial curricular (ver detalhamento no broto verde desta tese: **Vivenciando referenciais curriculares**, e, o referencial na íntegra no broto violeta: **Outras conexões**).

Após finalizar o primeiro módulo do curso, propusemos uma atividade auto/avaliativa que se consistiu em uma produção textual baseada em alguns questionamentos sugeridos, a saber:

- ❖ Como eu tenho aproveitado o curso? Tenho participado das discussões? Tenho tirado minhas dúvidas?
- ❖ Como tem sido os encontros? Estão servindo para minhas práxis educativas? O que posso sugerir para melhorar?
- ❖ O que posso fazer para colaborar mais com a produção de conhecimentos que está sendo gerada? Como posso contribuir mais para a produção de conhecimentos no curso, e, conseqüentemente minha própria aprendizagem?

Após a entrega das produções pudemos perceber posicionamentos diferenciados, que iam desde agradecimentos e reconhecimento da necessidade daquele curso, até a identificação de problemas que precisavam ser sanados.

Posso expressar minha profunda gratidão em poder aprender com mestres e doutores, é tudo novo para mim, compreender, ouvir e descobrir, as vezes muito calado mais com um olhar a procura de aprender o que se fala e o quanto as vezes eu ficava meio perdido porque tudo era novo, a minha maior experiência é ver que os meios virtuais nos aproximam de pessoas sabias que tem um alto saber e potencial em ensinar, tanto pelo Professor Roberto, como aos demais que conheci. (Antônio Lucas¹⁵¹ – 11/10/2020)

¹⁵¹ **Antônio Lucas de Oliveira** é bacharel (UNINASSAU/2018) e licenciado (Centro Universitário Clarentiano/2020) em Educação Física. Técnico em Dança (nível médio) (ETGC/2020). Integrou a equipe de educadoras que atuou como docente em Dança nas ETIs da Prefeitura de Teresina nos anos de 2019 e 2020.

A lida com o novo, citada por Antônio, constituiu-se em um duplo movimento provocador para muitas participantes do curso, pois, além das novidades advindas das práxis sobre o ensino de Dança, havia toda a situação pandêmica da COVID19 que imprimiu a necessidade do ensino remoto, à distância, que permeou toda e qualquer atividade no Ensino Fundamental, nos anos de 2020 e 2021 – bem como toda a provocação do distanciamento social, que, agora, já é conhecido.

Através de exemplos cotidianos na vida dos profissionais convidados para mediar as discussões propostas, foi notório e singular que a Dança possui uma infinidade de possibilidades, que se adequam aos diferentes sujeitos culturais com os quais nos deparamos nas salas de aula. Isso permite desenvolver muitas ideias e atitudes diante do cenário educacional no qual estamos vivendo. (JULIANA SOARES¹⁵² – 17/10/2020). Foi perceptível o ganho para a formação continuada, devido à participação nos diálogos e em função das práticas sensíveis apresentadas, a polifonia do fazer, o como se expressar livremente, em um ambiente plural e aberto a subjetividade que permitiu a todos visibilidade enquanto sujeito, história, movimentos e gestos, livres de classificação e julgamentos em sua forma de expressão. (WESLLEY RODRIGUES¹⁵³ – 01/10/2020).

Tanto nas palavras de Juliana quanto nas de Wesley podemos identificar o reconhecimento da multiplicidade de caminhos formativos que o ensino de Dança pode assumir, em relação direta com as práxis que estamos propondo para as escolas, práxis livres de discriminação de qualquer ordem, influenciando inclusive a situação pandêmica que ora se processava.

¹⁵² **Juliana Maria de Andrade Soares** é licenciada em Educação Física (UESPI/2010). Especialista em Lesões do Esporte e Prescrição do Exercício Físico (UESPI/2014). Mestranda em Educação Física (UFC/2022). Tem experiência no Ensino Fundamental, Médio e Superior; elaboração de referencial curricular (componente Educação Física). Integra a equipe de educadoras que atua como docente em Dança nas ETIs em Teresina desde 2018, até hoje.

¹⁵³ **Wesley da Silva Rodrigues** é artista da Dança, mestrando em Educação (UFPI/2020), licenciado em Educação Física (IESM/2013) e em Pedagogia (FABRAS/2021). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAK/2014) e em Dança e Consciência Corporal (ICF/2016). Integra a equipe de educadoras que atua como docente em Dança nas ETIs em Teresina desde 2020, até hoje.

Minha participação nesses encontros tem sido mais passiva. Não que eu não tenha participado ativamente das discussões, mas, predominantemente, tenho sido passiva. No entanto, isso não significa que não tenho aproveitado ao máximo. Infelizmente, terei que concordar com o professor quando ele diz que, a maior causa da não participação de muitos, é pelo pouco investimento em leitura sobre a área que atuamos e do material que ele tem encaminhado para nós. De certa forma, algumas dúvidas surgem quando vejo meus colegas participando. Dúvidas que não tinham chegado a mim antes, mas que acabam sendo esclarecidas. (KACIELLE SANTOS¹⁵⁴ – 03/10/2020).

Percebi o quanto eu estava distante das leituras, dos significados e significações do pensar e fazer Dança. Comodidade no ato de buscar o que está sendo discutido hoje no cenário da Dança. (CRITIANE CASTRO¹⁵⁵ – 04/10/2020).

Nas produções, encontramos muitos comentários que estão diretamente relacionados aos problemas que surgiram no curso, tal como a participação nas discussões, que se apresentava não de um lugar de timidez, mas da falta de leitura do material proposto ou mesmo de materiais de Dança (textos, vídeos, áudios ou outros). Muitas das dúvidas de Kacielle surgiam do lugar da não formação em Dança, pois esta é graduada em Educação Física e, mesmo tendo experienciado algumas aulas de Dança em sua adolescência, não desenvolveu uma vivência aprofundada (relativa ao ensino de Dança). No caso de Cristiane, realizar uma autoavaliação a levou a identificar necessidades que não eram só dela, mas de toda a equipe, e que estava atuando como fator determinante da própria vivência no curso, e seu aproveitamento (ou não aproveitamento), por parte das cursistas.

As provocações do curso atuaram por diferentes caminhos e, para algumas pessoas, agenciou outras conexões, como podemos ver no relato a seguir.

¹⁵⁴ **Kacielle Viana dos Santos** é licenciada em Educação Física (UFPI/2010). Especialista em Educação Física Escolar (UFPI/2021). Integra a equipe de educadoras que atua como docente em Dança nas ETIs da Prefeitura de Teresina desde 2000, até hoje.

¹⁵⁵ **Cristiane Castro Barbosa** é licenciada em Educação Física (UESPI/1998), também graduada em Serviço Social (UFPI/2002). Especialista em Atividade Física e Saúde (UFPI/2002). Integra a equipe de educadoras que atua como docente em Dança nas ETIs da Prefeitura de Teresina desde 2019, até hoje.

A ideia de rizoma associada à práxis pedagógica me veio com certo estranhamento, não pela sua definição, que foi apresentada com muita clareza, mas por uma incapacidade de encontrar, num primeiro momento, uma aplicação direta para tais ideias. Acredito que seja o esperado, já que muitos anos de sala de aula me colocaram num certo comodismo e um “já sei fazer”. E esse momento foi uma sacudida nas ideias e um descolamento das sinapses engessadas no corpo.

Minha primeira ação foi buscar um pouco mais de aproximação com o pensamento proposto. Pela urgência pessoal de entender e não tendo tempo suficiente para desenvolver tal leitura, que ainda é complexo para mim, busquei na internet um curso que me apresentasse pistas para acompanhar de forma menos confusa. Entendendo minha incompletude. (WEYLA CARVALHO¹⁵⁶ – 02/10/2020).

O enorme comprometimento de algumas pessoas chamou a atenção e, conseqüentemente, também certa comparação com outras participantes – no curso e em toda a formação continuada da equipe docente em Dança das ETIs. Tem sido importante perceber o modo como cada pessoa interage, um modo de ser que apareceu também nas avaliações do curso e autoavaliações como participantes deste, todas deixando pistas de como se deu seu processo individual, não só com relação ao curso em si, mas, também, com relação às suas práxis artístico-educativas nas escolas, demonstrando seus diferentes níveis de entendimentos das ideias propostas e de comprometimento com a docência em Dança¹⁵⁷.

¹⁵⁶ **Weyla da Silva Carvalho** é artista da Dança a 27 anos, com formação livre (destacando 12 anos no Balé da cidade de Teresina e 9 anos no Núcleo do Dirceu). Licenciada em Matemática (UFPI/2008) é especialista em Docência Superior (FAIBRA/2015). Professora concursada na SEMEC/Teresina (PMT). Colaborou como professora, ensaiadora e coreógrafa junto ao Cordão Grupo de Dança de 2010 a 2020.

¹⁵⁷ Por mais que procuremos motivar as pessoas e que estas entendam o valor de uma formação como a que estava acontecendo, para algumas, parece não ser suficiente para provocá-las a agir com mais interesse, fato que não podemos dizer que é reflexo da pandemia de coronavírus (embora esta tenha influenciado bastante), mas, já acontecia antes desta, ou seja, este fato já era observado em 2018 e 2019. Talvez essa realidade se processe desta forma devido às diferentes trajetórias formativas na área da Dança, movimentos singulares de cada pessoa, lidando com suas aproximações e distanciamentos da preparação pedagógica para o ensino de Dança – aqui refletindo, principalmente, sobre contextos formais de ensino.

Comecei a pensar que: por melhor que seja um processo de formação de professoras ou um livro de referencial curricular, quem vai determinar se a proposta será, de fato, efetivada nas aulas com as estudantes, é a educadora que estiver mediando a aula, que pode, caso queira, seguir somente parte da proposta feita, ou mesmo nada desta. Dependendo do modo de atuação e objetivos da pessoa educadora, esta atitude pode se configurar como falta de ética profissional, o que eu não acho difícil de acontecer, pois, em toda a minha trajetória enquanto artista~educador, e em todas as escolas em que trabalhei/trabalho, sempre há professoras que colocam suas opiniões pessoais à frente de certa imparcialidade que deveria estar presente nas práxis pedagógicas, acabando por desencadear algumas atitudes que podem ser consideradas antiéticas, tanto quanto alguns costumes: racistas, machistas, LGBTQIAPN+fóbicos e/ou outros tipos de discriminação.

Neste sentido, chama atenção que, em alguns casos, a falta de compromisso da pessoa poderia estar determinando com maior força como se dava o aproveitamento desta durante o processo formativo, e, também, na efetivação de suas práxis artísticas~educacionais nas escolas – não é sobre capacidade, mas sobre escolhas da própria pessoa, que pode estar se mantendo em determinada posição por algum outro motivo, como por exemplo a ideia de complementação de carga horária (fato que está presente na maioria das redes de ensino públicas que eu já trabalhei/trabalho com formação de professoras).

Após ter realizado: leituras, análises, discussões e produções de textos, dinâmicas com experiências em práxis corporais, rodas de conversas com diálogos provocativos e trocas de experiências, jogos corporais, processos de improvisação e outras atividades artístico~educativas com foco na ludicidade, um dos pontos altos do curso foi a produção da “Mostra de Resultados”, que acabou não sendo só do curso, mas, conectada diretamente no fazer que a equipe estava desenvolvendo nas escolas. A Mostra de Resultados acabou por se tornar a própria *Mostra de Dança das ETIs*, em 2020, cuja produção foi trabalhada com diferentes linguagens: Dança, Teatro, Vídeo e outras, com atividades escritas, faladas, dançadas e com registros em diferentes mídias como: áudios, vídeos, produções plásticas e outras. Devido a problemas na transmissão, mas também por questões ligadas à mudança de governo municipal, a Mostra acabou não acontecendo em 2020, foi ao ar em fevereiro de 2021, e, também devido a problemas técnicos, não está mais disponível na internet.

Tendo vivenciado os processos relatados e observando os depoimentos coletados, é possível perceber que todo aquele movimento realizado em 2020 reverberou em inúmeras reflexões e melhorias nas práxis artísticas~educacionais da equipe de professoras de Dança das ETIs em Teresina-PI, daquele ano. A direta relação provocada, de saberes e fazeres entre a academia (Universidade) e o que estava acontecendo nas salas de aula de Dança das ETIs, proporcionou valiosas conexões colaborativas entre aqueles dois universos. Contudo, a cada ano posterior, houve uma reviravolta na composição da equipe, com as saídas e entradas de outras pessoas, inclusive das professoras efetivas (não só de estagiárias) – que se aposentaram ou

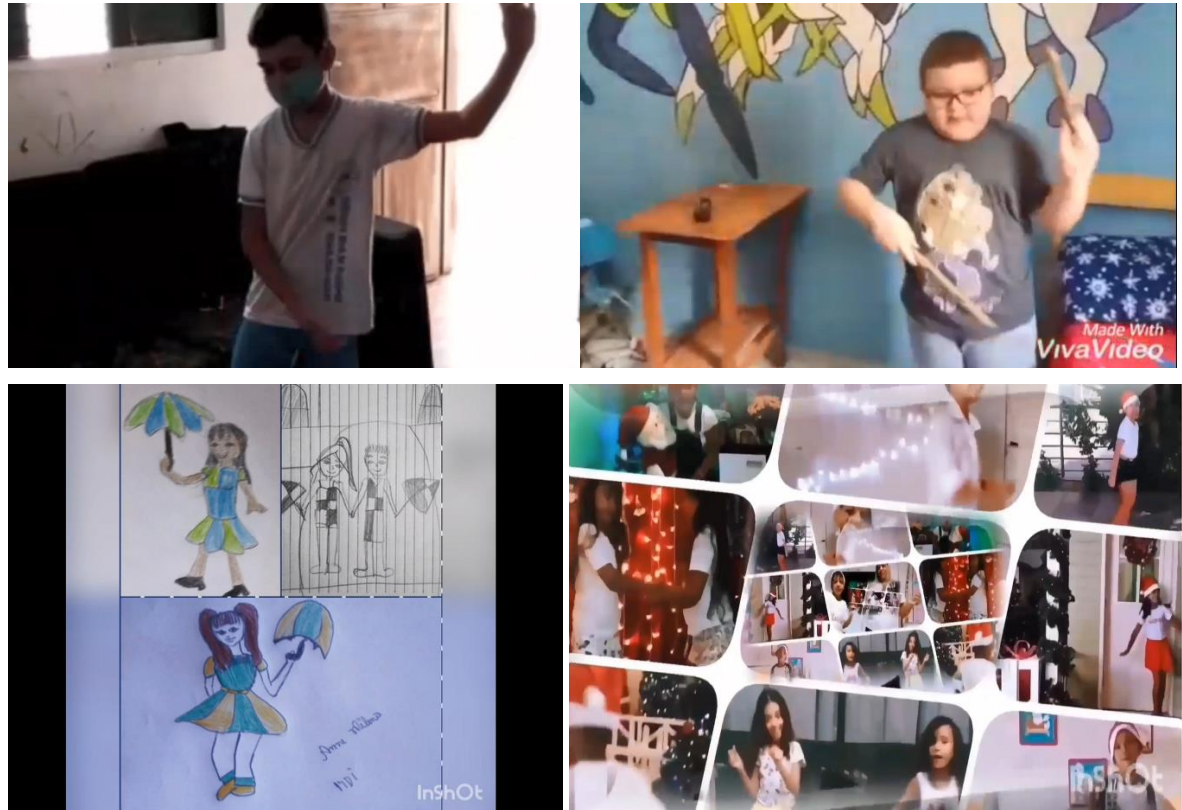


Imagem 14: Composta de quatro *prints* feitos em *notebook Dell Inspiron 15* e editados no *software Paint*, do programa *Windows* – imagens dos videodanças que fizeram parte da Mostra de Dança das ETIs em 2020, a saber: E. M. Humberto Reis (canto superior esquerdo); E. M. Marcílio Rangel (canto superior direito); E. M. Ubiraci Carvalho (canto inferior esquerdo); e, E. M. José Nelson de Carvalho (canto inferior direito). Fonte: Arquivo pessoal do autor (professor formador na SEMEC/Teresina).

entraram com algum tipo de licença (maternidade; capacitação; outra/s). Este movimento acaba por nos remeter de volta (naquela formação continuada) ao início do processo, quando temos de reiniciar as reflexões a partir da ideia de qual concepção de Dança estamos trabalhando nas escolas, e qual a perspectiva do ensino que estamos propondo.

Em 2021 e 2022, mesmo com a proposta de referencial curricular disponibilizada para a equipe, pronta para ser utilizada, a cada ano observamos uma enorme necessidade de retorno a problemas identificados em anos anteriores, e que, inclusive, foram apontados nos depoimentos das professoras que participaram do curso de formação em 2020 – principalmente os que estão relacionados a certa falta de leituras e preparo em geral para a docência em Dança (inclusive pessoas que já são graduadas em Educação Física). Uma das principais causas que puderam ser observadas para esta problemática foi a citada renovação de pessoas que compõem a equipe, principalmente relativo às estagiárias (com ênfase nas de nível médio) que, no decorrer destes dois últimos anos, também tiveram um nível de rotatividade acima de 50% do número de pessoas que integraram a equipe docente em questão. Outra foi a continuação da pandemia de coronavírus que, mais em 2021 do que em 2022, continuou provocando adoecimentos e, também, consequentes afastamentos/desistências – o que intensifica a mesma problemática, a rotatividade na composição da equipe docente.

Nestes dois últimos anos, mesmo com a tentativa de novas estratégias de leitura e abordagem do referencial curricular utilizado – por meio de estudos/pesquisas teóricopráticas, experimentações corporais, vivências de Dança e outras –, houve uma desaceleração no desenvolvimento do processo de formação continuada daquela equipe docente, até pois, o termo “continuada” (aqui referente a formação para o ensino de Dança) só pode ser aplicado a menos de 50% das pessoas. Quanto às outras, o termo mais adequado seria **formação inicial**, o que, também acabou por afetar o desenvolvimento das pessoas que já estavam a mais tempo, compondo a equipe.

Outro fator observado na contramão da valorização da Dança como área de conhecimento e todo o trabalho que estamos realizando nas ETIs em Teresina, com a implementação da Dança como componente curricular, é o modo de atuação de algumas coordenações pedagógicas, em algumas escolas.

[...] por falta da apreciação/análise/crítica de gestores e coordenação pedagógica do currículo de dança desencadeia a perpetuação de violências, intolerância, desvalorização da dança como área do conhecimento na educação básica. O que ocasiona formas de sucumbir sua potência para uma noção de dança do entretenimento – apresentar-se em datas comemorativas; recreio animado e eventos como a festa junina. (WESLEY RODRIGUES – em depoimento escrito enviado ao autor desta em novembro de 2022).

As palavras de Wesley Rodrigues demonstram uma realidade que vem acontecendo em algumas ETIs, e que acabam por provocar certo grau de desmotivação em algumas professoras que, começam a entender que os avanços na área da Educação, principalmente ligadas ao ensino de alguma linguagem artística, tem movimentos de retrocesso e de falta de colaboração, às vezes, dentro da própria escola. Como dito anteriormente, como solução para este problema indicamos reforços no processo de formação continuada, que podem/devem se estender para além da equipe de professoras e chegar às pessoas que compõem as próprias equipes pedagógicas e gestoras das escolas, no intuito de promover mais conscientização acerca da importância do ensino de Dança como formação artística~educacional.

Em 2022, referente à quantidade de pessoas que compunham a equipe docente, a realidade que se apresentava no início do mês de outubro era a de que, dentre as 28 Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, somente 11 tinham professoras de Dança, ou seja, 39,3%. Após isto algumas estagiárias novas começaram a chegar e, conseqüentemente, o mesmo movimento de retorno às discussões formativas iniciais começou a ser realizado.

Um exemplo palpável, que pode ser utilizado para evidenciar parte da realidade vivida, é a própria realização da Mostra de Resultados, ao final de cada ano – movimento que se torna empolgante/motivador para a maioria das pessoas envolvidas: professoras, estudantes, familiares e outras. Em 2021, em decorrência da então situação pandêmica, decidimos realizar uma

mostra de videodanças, que seriam orientadas por mim, mas produzidas de forma livre¹⁵⁸, por cada escola que decidisse participar. O único critério embasador para aquele processo de criação seria que ele deveria refletir o trabalho desenvolvido nas aulas do componente curricular Dança, ao logo daquele ano. Nesse sentido, no intuito de incentivar novos mergulhos na proposta do referencial utilizado, a equipe decidiu, coletivamente, realizar suas produções tendo como temática central o próprio livro de referencial, pensamento a partir do qual decidimos subdividir a equipe em grupos para focarem nos diferentes eixos da proposta.

Compondo o evento das Mostras de Resultados do Núcleo Diversificado das ETIs da Prefeitura de Teresina (pois também houve Mostras de Teatro, Protagonismo e outras), a **4ª Mostra de Dança** aconteceu no dia 7 de dezembro de 2021, no Theatro 4 de setembro (Teresina-PI), e foi composta de 10 videodanças, produzidas por 10 escolas participantes. Posteriormente a Mostra foi editada e publicada na internet em 14 de fevereiro de 2022¹⁵⁹. Já em 2022, em outubro, ficou decidido junto à SEMEC que, devido às realidades que se apresentavam, inclusive financeiras, não haveria um evento de Mostra de Resultados naquele ano – como de fato não aconteceu. Como abertura para algumas possibilidades, resolvemos deixar em aberto que, caso uma ETI tivesse interesse, poderia realizar uma Mostra local, na própria escola ou mesmo envolvendo a comunidade em que está inserida.

Relativo à formação de artistas~docentes em Dança, mesmo havendo profissionais exemplares em nosso estado – que tem uma formação consolidada nesta área de conhecimento – o fato de não se ter uma licenciatura em Dança¹⁶⁰, no Piauí inteiro, tem

¹⁵⁸ Com o termo “de forma livre” queremos dizer que não haveria, para a produção daquela videodança, nenhuma obrigatoriedade de formato (criação em dança original, registro de trabalho já existente, documentário ou outro), linguagem, roteiro de ações ou outra formalidade que pudesse desestimular a produção do mesmo.

¹⁵⁹ Disponível em: <<https://youtu.be/IFe-UvGFqIY>>.

¹⁶⁰ Este fato também coloca em pauta outra problemática que vem sendo discutida no Brasil, que é a exigência da licenciatura em Dança nos editais de concursos públicos para a docência nesta área. Tal fato exclui toda a parcela de profissionais que, embora tenham uma formação consolidada nesta área de conhecimento, porque não tiveram a oportunidade de cursar uma licenciatura em

colaborado diretamente com as dificuldades que marcaram não só o início da composição daquela equipe docente (2018), mas de todas, até hoje (2023). Ao não se ter educadoras graduadas em Dança, ou com o mínimo de vivência profissional como artista nesta área de conhecimento, temos professoras que surgem com entendimentos que, a princípio, não colaboram com o pensamento de Dança como uma potente formação artística-educacional, e que, pelo viés de uma concepção de educação integral, atue como preparação para a vida, não como preparação artística. Também, ao se admitir que pessoas estudantes de Dança, em curso técnico de nível médio, integrassem a equipe de educadoras que vão para as salas de aula (em contextos formais, no Ensino Fundamental) ministrar o componente curricular Dança, conseguimos resolver o problema de completar a equipe, mas, por causa desta intensidade, outros problemas brotaram, advindos da falta de preparação pedagógica para assumir salas de aula, tal como: o protagonismo na liderança de uma turma, maturidade, conhecimentos específicos e a própria lida com aspectos didáticos-pedagógicos, a exemplo dos planejamentos requisitados pelas instituições (escolas e secretaria – SEMEC), dentre outros.

As constatações acima nos levam a refletir com os dados que Márcia Strazzacappa publicou em 2014, sobre o fato de que, se as leis que vinham sendo propostas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira fossem realmente aplicadas, não se teria pessoal suficiente para suprir toda a demanda – aqui pensando sobre o ensino de Dança nas escolas. Esta constatação acaba por ser reforçada, ainda hoje, inclusive pelo disposto na Lei 13.278¹⁶¹ quando se observa que, após o prazo de cinco anos previsto “para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes

Dança, mas o fizeram em outras áreas, não conseguirão conquistar tais carreiras, a docência superior em graduações de Dança, como pode vir a ser o caso de muitas pessoas que estão cursando, atualmente, o próprio doutorado em Dança da UFBA (como é o meu caso – realidade que me levou a iniciar a graduação em Dança na UFBA, na modalidade EAD, em setembro de 2022, mas que não é um movimento fácil de efetivar).

¹⁶¹ Lei que torna obrigatório o ensino da Dança (bem como das outras linguagens artísticas previstas na BNCC), alterando o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de **Arte**.

curriculares no ensino infantil, fundamental e médio” (BRASIL, 2016, p. 1), em 2023, ainda não se tem aquele resultado preconizado pela própria Lei – principalmente pelo fato de que, em muitas localidades (como em todo o território piauiense), não há nenhuma graduação em Dança sendo ofertada presencialmente¹⁶². Indo em caminho contrário, muitas vezes, acontece de o próprio poder público querer retirar do currículo da educação básica¹⁶³, os componentes Arte e Educação Física, fato que pode influenciar diretamente esta realidade que está sendo posta aqui. Seguindo as premissas da legislação educacional brasileira, poderíamos questionar: como preparar professoras de Dança para a educação básica na ausência de cursos de graduação específicos desta área de conhecimento?

Relativo à implementação da Dança como componente curricular nas ETIs, em Teresina, observamos que:

Em fevereiro de 2018, logo no início do processo surgiu uma problemática que já vem sendo identificada há muitos anos em nosso país, a falta de pessoal qualificado para assumir determinadas funções [...] Tal problema constituiu o primeiro corte no fluxo da implantação da dança enquanto área de estudo a compor o currículo das ETIs em Teresina, mas, como em um *rizoma* (DELEUZE; GUATTARI, 2014), um corte acontece em um ponto, um broto nasce em outro.

Sem intenção direta, mas fomentando o mercado de trabalho para profissionais de dança, devido às necessidades apresentadas, a SEMEC/Teresina expandiu a oportunidade de estágios para além dos cursos de graduação em nível superior (tentativa já experimentada naquele momento), agora, também os/as estudantes da Escola Técnica Gomes Campos, que funciona com cursos em nível médio, profissionalizante em Dança e Teatro, poderiam ser admitidos/as como estagiários/as. Após algumas incertezas de lotação de professores/as (graduados/as) e instrutores/as (nível médio), que aqui tratarei a todos/as como professores/as, passamos à implantação concreta, a ida para as salas de aula que, juntamente com o processo de capacitação daqueles/as mesmos/as integrantes da equipe, coordenado pelos/as professores/as

¹⁶² Recentemente obtivemos a informação de que algumas pessoas, em Teresina, desde 2021, estão cursando uma licenciatura em Dança, na modalidade EAD, por meio de uma IES privada de Santa Catarina – UNIASSELVI; enquanto outras pessoas (além de mim), agora em 2022, ingressaram na Licenciatura em Dança da UFBA, também na modalidade EAD.

¹⁶³ A exemplo de acontecimentos recentes (2022) ocorridos em Salvador (BA) e no Mato Grosso do Sul.

referência, transformou o ano de 2018 em um grande laboratório de pesquisas em educação e arte. (FREITAS, 2019, p. 307-308).

Em Teresina, como em muitos lugares no Brasil, à revelia da realidade posta, a formação de profissionais em Dança vem se processando por diversos e diferentes caminhos, e, em se tratando de sua formação em nível superior (exigência legal para se tornar professora da educação básica), sendo deslocadas de sua possível área de formação (a Dança) para outras áreas de conhecimento – situação que pode ser refletida a partir do livro: *Produção textual em Dança escrita por piauienses* (FREITAS; SILVA JUNIOR, 2021).¹⁶⁴

Em todos os processos formativos que tenho vivenciado, em diferentes contextos, em especial o de formação continuada da equipe das ETIs em Teresina, um grande questionamento que sempre surge é: mas qual seria mesmo o papel de uma educadora de/em/com Dança, no Ensino Fundamental? Enfatizar este questionamento tornou-se uma importante estratégia de reflexão, bem como de provocação à participação ativa das educadoras que compõem aquela equipe, pois, atualmente (2023), mais do que nunca, faz-se necessária a perspectiva de colaboração, de integração entre toda a equipe docente, atuando pelo pensamento de construir juntas e não pelo viés de uma mestra explicadora (RANCIÈRE, 2002).

Para começar a responder a pergunta posta no parágrafo anterior, intensificamos nossas mãos dadas com as ideias de Isabel Marques (2020/2011/1999/1997) quando, cunhando o conceito de *artista~docente*, em 1996, propôs uma dança que educa e uma educação que dança com os processos formativos, levando em conta todos os contextos que se apresentam, e que, podem se tornar relações educacionais que não se transformem em “[...] redes de poder autoritário e de dominação” (MARQUES, 2011, p. 115), mas, que trate a educação como um ato político – como pronúncia do mundo e prática de liberdade, como diria Paulo Freire (1987). Isabel, acreditando que este é o papel de artistas~docentes, propõe que as salas de aula “[...] podem ser espaços cênicos, que ‘processos de criação artística [podem] ser revistos e repensados como processos *explicitamente* educacionais’ [...]”

¹⁶⁴ Livro que brotou, dentre outras intensidades, também por motivações provocadas a partir desta tese.

(MARQUES, 2020, p. 21 – grifo da autora), e complementa dizendo que estas devem “atuar junto as estudantes como fonte viva de arte e educação [...], para que as salas de aula sejam celebrações, e não eventos” (MARQUES, 2020, p. 21). E aqui acrescentamos que nas celebrações se provoque *acontecimentos* – na perspectiva da *experiência* de Jorge Larrosa Bondía (2002) –, como tem sido desenvolvido nas formações da equipe docente das ETIs, em Teresina – Piauí.

Tanto nas vivências durante as formações realizadas em Teresina, como na produção do referencial curricular elaborado nesta tese, aqui levando em conta o mercado de trabalho da Dança em Teresina, acreditamos que as intensas conexões provocadas pelas ideias de Isabel, devem ser refletidas em qualquer formação que seja realizada sobre o ensino de Dança, desde processos continuados em equipes de educação básica às formações em pós-graduações.

Como nesta tese, aquelas conexões podem estar diretamente relacionadas, influenciando-se mutuamente e, caso trabalhem juntas, integradas, podem gerar uma melhor fluência no trabalho docente, quando da ida das educadoras para sala de aula, bem como de toda a preparação destas, a título de formação continuada.¹⁶⁵ Neste sentido, as realidades vividas em minha trajetória como *corpessoa* artista~docente, em formações para educadoras em diferentes níveis e contextos, são recheadas de convites para trocas de experiências sobre práxis docentes, atuando como dispositivos provocadores para se pensar aquelas realidades.

Nas formações de professores/as mediadas por Freitas o/a artista e educador/a sempre é convidado/a a contar sua própria história, acontecimento que provoca muitas reflexões, em todos/as. Em 2003, ao pesquisar sobre a utilização da Dança nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, constatou que o grande motivo de sua não utilização nas aulas de Educação Física Escolar, na maioria das escolas, era certo preconceito que surgia na fala dos/as próprios/as professores/as, que se pautavam na ideia de que os/as estudantes é que não gostariam de tomar parte em tais atividades³². Mas a realidade era outra, as crianças e

¹⁶⁵ Aqui pensando sobre certa distância que pode ocorrer entre a formação superior e as realidades de sala de aula, processo que pode ser observado, também, em falas de professoras licenciadas em Dança quando reclamam de não terem sido preparadas para a real situação que se apresenta nas escolas de educação básica – que dirá numa realidade onde não se tem a própria formação superior em Dança!

jovens não só queriam participar como, durante a pesquisa, cobraram aulas regulares de Dança na escola, fato que gerou o pensamento inicial do projeto “Educação se faz com Arte” [efetivado em 2006 e 2008]. Para Freitas (2006), é praxe provocar reflexões sobre qual é mesmo o papel de um/a educador/a nos processos educativos que se estabelecem nas escolas, e como estes se dão no ensino de Dança. Este caminho tem provocado muitas pessoas a ficarem inquietas, a refletirem sobre inúmeras palavras, tal como as concepções educacionais de muitos/as autores/as. Palavras que se fazem corpo e vão de encontro a outras palavras que denotam certo engessamento institucional de pensamentos e de atitudes, que englobam parte dos/as professores/as. (FREITAS; AQUINO, 2020, p. 120-121).

Brincar com palavras, pensamentos, reflexões produzidas pelos corpos e tudo mais que nos cerca, realizando trocas de experiências e procurando sempre contextualizá-las, tem sido um dos traçados que se apresentaram nas formações mediadas para as equipes de professoras das ETIs (2018-2023). A busca de comunidades que transitem por dimensões coletivas e colaborativas, em busca de objetivos comuns, que driblem os saberes e fazeres hegemônicos nos ambientes educacionais, pois, observando as palavras de Beth Rangel, “quando o indivíduo transforma conscientemente seus objetivos e aspirações particulares em objetivos e aspirações sociais, ‘socializando sua particularidade’ com a comunidade, concretiza-se uma existência coletiva.” (BRANDÃO, 2017, p. 7).

A busca pretendida, que hoje pensamos como uma existência coletiva, a partir de práxis colaborativas (AQUINO, 2015), torna-se um caminho que, em nossa percepção, é potente para a formação de uma equipe tão heterogênea, não em busca de um único caminho, mas, com o objetivo de que os diferentes caminhos, possíveis de serem criados e trilhados, dialoguem entre si, e, com novos entendimentos para pensar a Dança como formação artística~educacional, no Ensino Fundamental. Neste sentido, volta a questão de se ter que enfatizar que a Dança nas escolas não deve ser desenvolvida como “dancinhas” para as festividades, realidade que ainda se apresenta, mas que, nesta pesquisa, é possível observar que parte desta problemática está diretamente relacionada à falta de formação docente especializada em Dança – que pode não ser, necessariamente, uma

formação de nível superior, mas, especificamente, com elementos de uma preparação pedagógica voltada para o ensino de Dança como formação artística-educacional e, aqui, especificamente, como componente curricular no Ensino Fundamental.

Formações que brotaram em diferentes contextos

Durante a pesquisa que gerou esta tese outros movimentos importantes, sobre formação de professoras, foram brotando em diferentes localidades e contextos, acontecendo e influenciando os traçados destas cartografias. Dentre eles, destacaremos os dois que consideramos terem se apresentado com maior intensidade, provocando reflexões que ajudaram a pensar questões inerentes a esta tese: o primeiro, trata de formações que acompanharam a criação de **referenciais curriculares** ou **programas de ensino** para cidades do interior do Piauí – ao todo, fora o referencial contido nesta tese (que é específico de Dança), de 2018 a 2022 participei da elaboração de documentos para o ensino do componente Arte em 04 cidades piauienses (01 na capital, 02 no interior e 01 no litoral). O segundo movimento, vivenciado no segundo semestre de 2021, foi a formação de professoras para implementação do Currículo do Piauí, trabalho que realizei com uma equipe selecionada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), instituição que mediou aquele processo formativo.

Sobre aquele primeiro movimento, especificamente sobre os processos de formação realizados, comecei a perceber que as realidades que se apresentavam eram muito diferentes da ideia que eu tinha sobre a atual situação do ensino de Arte no Piauí, e que, inegavelmente, reverberam na ideia do ensino de Dança como componente curricular. Muitos problemas se apresentaram: o baixo percentual de pessoas licenciadas em uma linguagem artística, para exercerem a docência em Arte (bem como em Dança); certo modo de atuação nas secretarias de educação, com atitudes de perseguição política, tal como colocar, propositalmente, alguma professora para ministrar o componente Arte, sem esta ter formação, nem experiência anterior com este ensino e, ainda, sem desejo de assumir tais turmas (situação relatada em algumas das formações que ministrei); dentre outros.

Somando aos problemas citados, a não continuidade de projetos e outros processos instaurados em determinada gestão política, por mais exitosos que sejam, evidenciando um *modus operandi* que atua pelo viés de políticas de situação e não políticas de estado (como acreditamos que deveriam ser), é possível observar que os problemas relativos ao ensino de Arte criam seu próprio rizoma, e crescem como ervas daninha, buscando desfazer muitos caminhos que haviam sido construídos em outras gestões (aqui pensando no desenvolvimento de políticas educacionais e outras ações que podem favorecer processos formativos artísticos~educativos).

No Artigo: “Idiossincrasias do ensino de Artes Visuais no Piauí: da formação superior ao chão da escola”, Caio Feitosa e Lídia Silva¹⁶⁶, sobre o ensino de Arte no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Piauí, apontam que, de um total de 2.273 pessoas professoras que ministram o componente curricular Arte, somente 129 tem formação na área (2020, p. 1235), o que significa um percentual de 5,7%. Apontam ainda que, em todo o território piauiense, só encontraram duas graduações em linguagens artísticas, uma em Artes Visuais e uma em Música (Ibid.), ou seja, nenhuma em Dança, nem em Teatro – o que completaria as quatro linguagens obrigatórias do componente Arte, no Ensino Fundamental (Lei 13.278/2016; BNCC, 2018).

Observando as temporalidades e os acontecimentos (datas e fatos), dos pesquisados bibliograficamente aos vivenciados *in loco*, podemos afirmar que a realidade apresentada no parágrafo anterior evidencia certo descaso do poder público e das gestões educacionais com o o ensino de Arte nas escolas, que continuam tratando esse componente curricular como sendo algo supérfluo e descartável – fato que se contrapõe à própria legislação educacional brasileira.

¹⁶⁶ **Caio de Sousa Feitosa** é licenciando em Artes Visuais (UFPI) e membro do núcleo de estudos em Cultura, Arte e ensino na contemporaneidade (CORE), vinculado ao Polo Arte na Escola (UFPI). **Lídia Raquel de Sousa Silva** é licencianda em Artes Visuais (UFPI) e foi integrante da diretoria do centro acadêmico do mesmo curso.

Outro problema que se intensifica é a relação entre a formação superior de professoras e a efetivação das práticas artísticas~educacionais nas escolas. Neste sentido, sobre a formação no curso de Artes Visuais da UFPI, Neide Guedes¹⁶⁷ aponta:

Os achados do estudo revelam que no processo formativo dos licenciandos em Arte ainda é muito tímida a relação entre as disciplinas específicas de formação e as disciplinas pedagógicas que irão fortalecer a docência desse futuro professor no sentido de mobilizar e problematizar questões relacionadas ao conhecimento e a cultura como eixos fundamentais na prática desse futuro profissional. Percebo que as disciplinas pedagógicas são pensadas e trabalhadas nas licenciaturas sem considerar as especificidades de cada uma delas, ou seja, há uma homogeneização que vai gerar um modelo padrão de professor no qual a diferença e a diversidade não são consideradas. (GUEDES, 2018, p. 92).

As considerações de Neide Guedes evidenciam certa falta de sintonia entre os próprios componentes curriculares da licenciatura em Artes Visuais (UFPI), fato que influencia a formação das pessoas professoras que irão assumir a docência nas escolas. Refletindo sobre esta problemática, e relacionando-a com experiências vivenciadas, acreditamos ser preocupante a relação entre formação superior e docência no Ensino Fundamental, seja no componente Arte, no de Dança ou mesmo no de Educação Física, pois pode influenciar toda a formação de crianças e jovens, e, dependendo de como ela for efetivada, poderá ajudar a produzir pessoas cidadãs que desenvolvam suas identidades culturais sem a devida consciência das realidades que se processam na contemporaneidade, ou seja, sobre seus próprios contextos.

Propomos que todo processo formativo, em todo e qualquer componente curricular ou nível de ensino, deva dialogar com políticas artísticas~educacionais que favoreçam o desenvolvimento de corpepessoas cidadãs, aqui admitindo cidadania como “um processo de conscientização e de tomada de conhecimento das posições no espaço-tempo e nas relações sociais” (GONTIJO,

¹⁶⁷ **Neide Cavalcante Guedes** é graduada em Pedagogia (UFC/1982), Mestra (UFPI/2002), e Doutora (UFRN/2006) em Educação. Atua, principalmente, nos temas: formação profissional, formação docente, prática pedagógica, gestão da educação, currículo e avaliação. Aqui ajuda a pensar sobre relações entre formação superior e docência na educação básica.

2007, p. 50)¹⁶⁸, enfatizando “[...] uma *trajetória* de construção do respeito às diferenças culturais e de combate às desigualdades sociais” (Ibid. – grifo do autor).

Em caminho contrário ao de qualquer situação opressora, tal como as citadas perseguições políticas, dentre outras, as formações devem atuar com uma maior abertura para práxis colaborativas que promovam autonomia, numa perspectiva emancipatória, e de combate ao machismo, racismo, heteronormatividade e toda forma de discriminação. Todas as formações, em qualquer nível de ensino, devem considerar a teoria de Paulo Freire (1977), também defendida por bell hooks (2017), sobre a educação como prática de liberdade. “Muitos professores continuam refratários a envolver-se com quaisquer práticas pedagógicas que enfatizem a participação conjunta de professor e alunos, pois é preciso empenhar mais tempo e esforço para fazer esse tipo de trabalho (hooks, 2017, p. 269). Ao dito de bell hooks, sobre ser preciso empenhar mais tempo e esforço nas atividades em conjunto, enfatizamos a ideia de integração, pois não é só se juntar, mas, verdadeiramente trabalhar em conjunto, descobrir caminhos, construir conhecimentos juntas – como na experiência que relataremos a seguir.

A segunda experiência que iremos relatar nesta seção aconteceu durante o segundo semestre de 2021. A partir de uma parceria firmada entre a Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), deu-se a contratação desta última para mediar, naquele ano, o processo de implementação do documento: *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado* (SILVA et al., 2020)

¹⁶⁸ **Fabiano de Sousa Gontijo** é doutor em Antropologia Social (EHESS/França/2000). Foi professor do Departamento de Ciências Sociais da UFPI (2002-2013). Aqui ajuda a pensar sobre cidadania e algumas relações desta com a Arte no Piauí.

¹⁶⁹. Ao ser contratada pela SEDUC/Piauí, a FGV promoveu um processo seletivo para compor uma equipe de professoras que iria viajar por todo o estado realizando cursos de formação de professoras, com o principal objetivo de instrumentalizar profissionais da Educação que, não iriam somente trabalhar como professoras em sala de aula (em suas respectivas áreas), mas, principalmente, atuariam como multiplicadoras daquele curso de formação, recriando o mesmo processo em seus municípios, para outras pessoas, profissionais da educação.

Aquela forma de trabalhar – efetivando formações em cidades-polos, para profissionais que multiplicariam as práxis em outros municípios – foi escolhida devido ao universo total que se queria atingir (todo o estado do Piauí) e do tempo disponível para efetivar aquele processo ainda em 2021. Em cada polo havia representantes de diferentes municípios e áreas do conhecimento (ligadas ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental), tanto da rede pública estadual de ensino do Piauí como das redes municipais de suas respectivas cidades.

Durante a seleção realizada, fui convocado como formador do componente Arte que, partindo de uma proposta da própria equipe pedagógica que estava à frente daquela formação¹⁷⁰, durante o processo inicial (no primeiro polo) ficou integrada ao

¹⁶⁹ Antes das atividades desenvolvidas por nossa equipe, em 2021, sobre o processo de criação e divulgação do Currículo do Piauí, outros procedimentos já haviam sido realizados, porém, muitas localidades não tinham sequer recebido o documento, quanto menos começar a trabalhar com as perspectivas propostas pelo mesmo. Por outro lado, identificamos também que, em muitos municípios, o documento impresso do Currículo do Piauí se encontrava nas secretarias de educação, mas, este fato não era de conhecimento das professoras do próprio município.

¹⁷⁰ Fora as professoras piauienses, que compunham 91,7% da equipe docente, pois, dentre as 12 pessoas selecionadas, havia uma professora de Brasília – DF, a equipe gestora da formação era toda de fora do estado do Piauí, e seu núcleo pedagógico foi composto por três pessoas, a saber: a Coordenadora do Projeto de Formação (FGV/DGPE) – **Mirna França da Silva de Araújo** – Mestre em Educação (UnB/2021). Foi coordenadora de formação continuada de professoras do MEC e trabalhou como especialista em educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Luciana Cordeiro Limeira** – Mestre (2012) e Doutora em Educação (2018) pela UCB, na área de Políticas e Administração Educacional; atual Coordenadora Intermediária de Apoio da Educação Integral na Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Brasília. E, **Celina Henriqueta M. de H. Nascimento** – Graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado de Brasília (1987), com especialização em

componente Educação Física. Como uma grata surpresa, ao encontrar a professora responsável por este outro componente, descobri que se tratava de Juliana Soares, que também é uma das professoras que integra a equipe docente do componente curricular Dança das ETIs de Teresina – sendo uma das professoras concursadas, e que tem acompanhado todo o processo de implementação da Dança, desde 2018. Além de nós, devido a simultaneidade de realização das formações em diferentes cidades~polos, outras duas professoras também foram convocadas (uma para cada componente), para integrar esta pequena comunidade que, cada vez mais, conectou aquelas duas áreas de conhecimento (Arte e Educação Física), componentes, na BNCC, da grande área de Linguagens (BRASIL, 2018).

A integração proposta em pares, de dois em dois componentes curriculares, estava prevista na programação inicial como sendo uma experiência para algumas atividades da formação, porém, devido às circunstâncias vivenciadas no processo, e seguidas do próprio efeito da integração, esta continuou crescendo não só durante todas as atividades do primeiro polo, mas em todos os seguintes. Um dos resultados daquela integração foi que ela acabou por nos provocar novas experiências *multi, inter e transdisciplinares*¹⁷¹ (AQUINO, 2015), e, com as vivências realizadas, com toda a equipe de trabalho (junto aos outros componentes curriculares), acabamos por conectar o todo das experiências formativas, tornando-se um enorme processo coletivo e colaborativo que conectava diversos saberes e fazeres de diferentes áreas de conhecimento, em um mesmo curso de formação de professoras – modo de atuar que podemos relacionar, analogamente, à perspectiva rizomática trabalhada nesta tese.

Um festival de conexões foi brotando e fazendo crescer o rizoma pesquisa que gerou esta tese, pois, enquanto eu trabalhava no território existencial das formações de professoras de Arte, mergulhando e revivendo documentos como a BNCC, o Currículo do Piauí, o de Teresina e outros, levei também a proposta de referencial para o ensino de Dança gerada nesta pesquisa,

Psicopedagogia (UnB/2004), atuando principalmente nos temas: formação de professoras, leitura e escrita. As vivências experienciadas com esta coordenação pedagógica, bem como com toda aquela equipe de trabalho, nesta tese, ajudaram a refletir sobre formação de professoras e contextos para a docência em Arte e, especificamente em Dança, no Ensino Fundamental.

¹⁷¹ Ver mais em AQUINO (2015) – referência completa ao final deste broto.

fato que atuou como estratégia de estudo para pensar a própria formação em questão e, em contrapartida, amadurecer ideias referentes à tese. Durante aquele processo, fui sendo provocado a tecer relações com o ensino de Dança, observando, principalmente, como estavam se processando as práxis para o ensino de Arte nas localidades ali representadas.

Alguns desencontros em práxis educacionais

Ao iniciar alguns processos de análise das formações de professoras que foram vivenciadas durante estas cartografias, do curso de formação da equipe docente em Dança das ETIs em Teresina, até as diferentes formações que foram efetivadas em várias localidades, não só as realizadas em território piauiense, mas, também levando em consideração os movimentos de formação realizados em outros eventos, um fato que chama a atenção é o modo de atuação individual das próprias educadoras que, algumas, em determinada medida, pareciam não levar em consideração o que havia sido proposto na formação, discutido e acordado coletivamente, sem, no entanto, se configurar como sendo falta de capacidade em fazê-lo. Diferente disto, observamos certa intensidade quando, sobre as formações realizadas para a equipe das ETIs (2018 a 2022), uma professora relata que:

As formações sempre foram direcionadas para discussões baseadas nos fatos que passávamos nas aulas, nas experiências vivenciadas e também nas aberturas provocativas que possibilitaram que a criatividade, autonomia e a colaboração fossem balizadoras das práticas. Obviamente é importante destacar as situações difíceis que passamos enquanto pessoas docentes, pois existiram percalços, insatisfações, incompreensões e tudo que possa ser apontado como obstáculos para que o trabalho acontecesse a contento.

Em cada encontro tivemos a oportunidade de compartilhar o cotidiano e mostrarmos como compreendíamos a Dança e sua finalidade na escola. Pois nas formações pudemos entender que a dança é um potente meio educativo, para melhorar significativamente a vida das pessoas, pois para além de uma concepção voltada para condicionamento físico, entretenimento nas festas na escola, ou simplesmente organização de coreografias da “moda”, nosso pensamento voltou-se para uma prática pedagógica mais humana que conta

com um corpo autônomo e livre. (JULIANA SOARES¹⁷², em depoimento escrito enviado ao autor desta, em novembro de 2022).

Observando as palavras de Juliana é possível perceber que, independentemente do tipo e do nível de formação de cada educadora, se esta tinha ou não formação em determinada área de conhecimento (aqui refletindo com mais intensidade sobre a formação em Dança), algumas atuam com mais afinco (com maior verdade cênica – artisticamente falando). O que nos chama a atenção é que este procedimento pode (ou não) intensificar o processo formativo educacional proposto, no sentido de efetivar práxis artístico-educativas que dialoguem com suas práxis docente e com as necessidades educacionais da/na contemporaneidade, que colaborem com os objetivos da educação básica e com todo o movimento de respeito à diversidade, tão necessário nos dias de hoje.

Um exemplo disto, que pode ser analisado, é o fato de uma professora se negar a fazer parte do trabalho por algum motivo pessoal, tal como não gostar do componente curricular, mas ter que assumi-lo devido à complementação de carga horária, que é uma situação real que tenho percebido nos últimos anos, não só relativo ao ensino de Dança, mas também ao ensino de Arte, em diferentes formações que tenho mediado.

Refletindo sobre uma possível análise comparativa de atuação dentre pessoas que, com ou sem formação específica, buscam, individual e incessantemente, formas de bem entender e efetivar suas práxis pedagógicas, e, outras pessoas que, mesmo tendo formação e/ou acesso a determinado processo formativo continuado, se acomodam em negar certa dimensão de inacabamento (FREIRE, 2001), neste segundo caso, limitam-se a apenas reproduzir o que já está posto, não dialogando com o fato de que o mundo está em constante transformação e que os tempos de hoje necessitam de outras estratégias educacionais, que não as do tempo em que nós próprias vivenciamos nossas formações escolarizadas. Que tal transbordar a ideia de

¹⁷² Ver mapeamento mini biográfico neste broto.

escolarização? Pior ainda quando adotam um discurso descolado da sua ação, no intuito de parecer acompanhar as novas propostas educativas, sem, contudo, efetivá-las em suas práxis pedagógicas.

Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre como estão sendo vivenciados os processos formativos, e, também, sobre a efetivação das práxis artísticas~educacionais nas escolas. Não é sobre capacidade, mas sobre atuação, sobre tomada de decisões, que tem muito a ver com o fato de se a própria professora é uma pessoa autônoma e emancipada – capaz também de promover emancipação ao invés de embrutecimento (RANCIÈRE, 2002). Como as escolhas de cada docente estão influenciando os processos de ensino~aprendizagem que chegam na ponta, nas aulas com as estudantes? Como se relacionar com o fato de se ter que assumir um componente curricular somente para complementação de carga horária, sem incorrer em falta de ética profissional? Aqui volta o pensamento de que, por melhor que seja uma formação, uma proposta de referencial curricular ou outra forma de refletir sobre os processos formativos em escolas de Ensino Fundamental, agir na educação brasileira, em diferentes contextos, depende mais do **como** cada pessoa educadora efetiva ou não suas práxis artísticas-educacionais, e, esta decisão, está mais relacionada a uma posição pessoal do que à própria formação que esta pessoa teve, mesmo que tenha sido influenciada por esta. O tipo de formação que cada docente irá proporcionar depende de suas decisões e das ações que irá realizar de fato, sejam elas: éticas~estéticas~políticas~afetivas~sociais~culturais e/ou outras.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda; LIMA, Joana D’Arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. (Org). **Práticas educativas: múltiplas experiências em educação. E-book.** Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; SILVA, Pollyana das Graças Ramos da. Como se aprende com o corpo em movimento: narrativas de futuros pedagogos em formação na temática das juventudes. In: **Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação**, ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes. Teresina: EDUFPI, 2013.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas**: um estudo de caso na cidade de Salvador. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27494>>. Acesso em: 02 out. 2022.

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade em dança no contexto universitário**: tessitura de uma rede de experiências. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28903/1/TESE%20THIAGO%20final%2014jan2919.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. Do sujeito individual ao sujeito social: na tradução de experiências inacabadas. **XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão – SE: UFS, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8981/3/Do_sujeito_individual_ao_sujeito_social_na_traducao_de_experiencias.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 01 mai. 2022.

FEITOSA, Caio de Sousa; SILVA, Lídia Raquel de Sousa. Idiossincrasias do ensino de Artes Visuais no Piauí: da formação superior ao chão da escola. In: RODRIGUES, Manuela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar. (Org.) **Anais do 29º Encontro Nacional da ANPAP** – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Goiânia: 2020. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2020/content/comite_eav.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à Prática educativa. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo, hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Roberto; SILVA JUNIOR, Ireno Gomes da. **Produção textual em dança produzida por piauienses**. *E-book*. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. Disponível em: <<https://www.academicaeditorial.com/c%C3%B3pia-e-books-gratuitos-1>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREITAS, Roberto. **Componente Curricular Dança**: uma proposta para o Ensino Fundamental. Teresina: Edição do autor, 2020. Disponível em: <<https://acordacordao.com/publicacoes/>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FREITAS, Roberto; AQUINO, Rita. Dança no Ensino Fundamental: notas sobre práticas educativas para uma educação integral. In: BALDI, Neila Cristina; ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Org.) **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020. p. 112-128. (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, v. 4). Disponível em: <<https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-4-PROCESSOS-CRIATIVOS.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2022.

FREITAS, Roberto. A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí: uma realidade em crescimento. **Revista da FUNDARTE**, nº 37, p. 298-315, Janeiro/Março 2019. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GONTIJO, Fabiano. Identidade cultural, ritual e cidadania – considerações preliminares acerca dos festivais de arte no Piauí. **Revista Carta CEPRO**. v. 24, n. 1. Teresina: Fundação CEPRO, ago/dez 2007. Disponível em: <http://www.cepro.pi.gov.br/download/200804/CEPRO09_43e3ea0ae7.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

GUEDES, Neide Cavalcante. Gestão curricular no curso de artes visuais da Universidade Federal do Piauí: construções para compreender o campo. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 23 – Edição Especial. Teresina: PPGED/UFPI, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KATZ, Helena, GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

MARQUES, Isabel. A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança. In: SANTAELLA, Lucia; MOTTA, Everson (Org.) **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri, SP: Estação da Letras e Cores, 2020.

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

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. **Motriz**. v 3, n 1. São Paulo, 1997a. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PETRONÍLIO, Paulo; RODRIGUES, Roberto. Klaus Vianna e a potência da teoria queer. **Revista TKV – Técnica Klaus Vianna**. 5ª ed. v 2. n 5, 2019. Disponível em: <<https://www.revistatkv.art.br/5ed-klaussvianna-teoriaqueer>>. Acesso em: 01 out. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: experiência e sentido).

ROCHA, Lucas Valentim. Autonomia-colaborativa e hierarquia situacional: perspectivas para processos colaborativos em dança. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA**. Salvador: ANDA, 2019. p. 1176-1190.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume II: para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra, Portugal: Almedina, 2018c.

STRAZZACAPPA, Marcia. O swing do ensino de dança no Brasil: um balanço de duas décadas. **Revista Dança**, Salvador, v.3, n.1, p. 88-104, jan./jul. 2014.



E
n
quanto a Dança

finalis

n
t
e
n
ã
o
as considerações
e
o

SUMÁRIO

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| ✚ Caso queira, pode começar por aqui | | ✚ Qualquer broto pode ser uma entrada | |
| Notas Introdutórias | 16 | De onde vim e por onde me movi: criando mundos possíveis | 33 |
| Os brotos desta tese | 26 | Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação | 39 |
| Referências | 28 | Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas | 44 |
| ✚ Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos | | A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina | 49 |
| Um não entendimento provocador | 61 | Premissas, Objetivos e Problemas da Pesquisa | 51 |
| Criando direções e contornos para a pesquisa | 64 | Referências | 55 |
| Procedimentos metodológicos: conectando intensidades | 66 | ✚ Vivenciando Referenciais Curriculares | |
| ▪ Outras Intensidades | 73 | Percurso da Arte/Dança na Educação Básica | 102 |
| Por uma perspectiva rizomática | 78 | Criando Referenciais Curriculares para Arte | 107 |
| Enfatizando movimentos destas cartografias | 81 | Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí | 109 |
| Referências | 94 | Concepções de Currículo ~ Dançando com diferentes conceitos | 120 |
| ✚ Sobre Formação de Professoras | | Compondo um referencial para o ensino de Dança | 131 |
| O que nos acontece colabora para a nossa formação | 172 | Experiências a partir do referencial proposto | 140 |
| Formação Continuada de Professoras de Dança das ETIs | 180 | Aprofundando análises | 145 |
| Formações que brotaram em diferentes contextos | 203 | Referências | 163 |
| Alguns desencontros em práxis educacionais | 209 | ✚ Outras conexões | |
| Referências | 211 | Apêndices | 227 |
| ✚ Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais | 217 | Anexos | 237 |
| Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir | 220 | Livro: Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020) – broto separado (versão impressa). | |

Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais

Este broto pode ser considerado como uma conclusão, mas, processualmente, muitas considerações postas não são finais. A dança continua. Aqui, algumas conclusões são transitórias, outras com identidade firmada no conhecimento produzido por esta tese, mas que, também, podem servir de base para outras nascentes, novos estudos, outras pesquisas. Encerramos alguns pensamentos para provocar outros que estão por vir.

A vida é plural, nós somos seres plurais, multidimensionais. Cada vez mais vivemos em novos/outros tempos. A contemporaneidade exige mudanças. O cuidado de si e do outro, a partir das relações que se processam entre estes e o meio em que vivem, podem ser desenvolvidos, formativamente, em praxis artísticas~educacionais, em aulas de todas as áreas e níveis de ensino, e, em especial, as de Dança. Caso seja feito, intencionalmente, por caminhos democráticos, que pensem o desenvolvimento de autonomia, por vivências emancipatórias, podem realmente colaborar com a formação de corpeçosas mais preparadas para lidar com as questões de seu próprio tempo, e, desta forma, ajudar a construir um “mundo melhor” – um mundo mais justo, menos desigual, com condições de vida mais dignas.

Seja em contextos formais ou não formais de ensino, a contemporaneidade cada vez mais requer uma formação que seja criativa e voltada para a diversidade cultural, ou seja, que leve em consideração as diferentes realidades e perspectivas das pessoas estudantes e de seus anseios com relação ao mundo, à sua própria vida. Educar/Formar não é **dar forma** ou **pôr na forma**, faz-se necessário levar em conta a potência criativa das estudantes, que podem colaborar com suas experiências e, por

este caminho, contribuir para suas formações éticas~estéticas~políticas~sociais~culturais~afetivas e outras possíveis de compor as diferentes dimensões que as constituem.

A ideia de uma formação artística~educacional, em e com Dança, desenvolvida nesta tese, conectada ao conceito de educação integral, propõe superarmos modelos instrucionistas de formação, tal como os que atuavam/atuam a partir do pensamento de transmissão-recepção-reprodução de conhecimentos. Nossa proposta move-se em direção a uma formação em rede, por uma perspectiva rizomática, que conecta diferentes saberes e fazeres teoricopráticos, por práxis coletivas e colaborativas, que atuem por meio de processos que privilegiem dimensões de autoconhecimento, autonomia, protagonismo e outras que trabalhem por caminhos que favoreçam a emancipação das corpessoas estudantes, no intuito de que estas se percebam como presença no mundo, afetando e sendo afetadas por ele, autoras de suas próprias vidas. Propomos que, desta forma, as corpessoas possam desenvolver cada vez mais a habilidade de tomar decisões, enfatizando seu modo próprio de ser, de conceituar, escolher caminhos e agir nos mundos em que vivem. Que as corpessoas possam criar/inventar seus próprios mundos, em uma perspectiva plural e de respeito às diferenças, integrando e interagindo com a/sua própria diferença.

Pensamos numa formação que dribla a ideia de verdade universal, considerando que uma verdade para uma pessoa, pode não ser para outra, dependendo dos diferentes contextos em que elas se encontram. Conectamos aqui a ideia de reconhecimento e valorização da diversidade existente, cada corpessoa com/em suas diferenças que, brotando de um pensar pela multiplicidade, onde pensar multi (ou rizomaticamente) é considerar que não há um único modo de pensar, agir, perceber as coisas, mas, cada pessoa percebe o mundo da sua própria forma, e, assim, pode driblar as hegemônias padronizantes e normalizadoras que nos são impostas pelo sistema capitalista vigente, que continua atuando vigorosamente em diferentes dimensões de nossa vida – aqui pensando, especialmente, nas formações educacionais, e, principalmente em contextos formais (as escolas).

Em tentativas de homogeneização, a ideia de padronização atua como antagônica à de diferença, conseqüentemente, propor práxis em processos formativos que atuem por aquele viés (da homogeneização/padronização) não contribui com o respeito às diferenças, nem com a diversidade de corpos/corpas que constituem as turmas nas quais somos mediadoras dos

processos de ensino~aprendizagem. As redes de ensino em que trabalhamos ainda funcionam, burocraticamente, direcionadas por sistemas padronizadores, contudo, não significa que não podemos driblar suas lógicas e criar brechas, espaços entre o que está e o que pode vir a ser. Um exemplo disto seria realizar avaliações processuais e não testes, antes de quantificar a nota de determinada estudante. Esta, dentre inúmeras outras práxis pedagógicas artísticas~educacionais que podemos realizar, pode não resolver os problemas de todo um sistema de ensino, porém, eu te perguntaria: qual ação resolveria? Cada ação pode atuar como uma micropolítica em função de mudanças necessárias e urgentes, não espere, aja.

Em nossa proposta, não é sobre dizer o que é ou não é verdade para crianças e jovens, é sobre colaborar com sua formação, para se tornarem pessoas autônomas e emancipadas, capazes de discernir por si mesmas, mover, a seu modo, a rede de conexões que une as diversas e diferentes dimensões que constituem a sua própria vida. É sobre educar **com** e não **para** ou **sobre** as estudantes, construir os processos de ensino~aprendizagem juntas, levando em consideração cada contexto que se apresenta, cada realidade que se processa e cada corpo que integra as turmas que iremos vivenciar nossas práxis pedagógicas. A democratização de diferentes entendimentos de corpo, voltados para o respeito às diferenças, oportunizando a não invisibilização de corpos historicamente marginalizados: corpo gordo, corpo preto, corpo deficiente e outros tantos que compoem a diversidade existente no mundo (inclusive nas salas de aula das escolas).

Os processos formativos são contextuais, ou seja, dependem de vários fatores que intervêm nas experiências que os constituem. Acreditamos que não há fórmula pronta e universal para se obter um resultado certo na busca de uma educação de qualidade e, mesmo as iniciativas exitosas em determinado ambiente (sala de aula; disciplina específica; cidade ou outro), podem não funcionar com a mesma eficácia quando experienciadas em espaços correlatos (outras salas, outras cidades, outros contextos). É de suma importância levar em consideração as realidades/contextos das estudantes, das escolas e das comunidades em que estão inseridas, e outras, mas, que esta premissa não fique só no discurso, tem que corporar/acontecer, tornar-se corpo nas práxis que são realizadas. O conhecimento sendo produzido no corpo e tornando-se corpo por meio de experiências que produzam aprendizagens significativas para as *corpoes*.

Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir

A presença da Dança na escola, como componente curricular, pode desenvolver outros/novos entendimentos de corpo, de movimento, de mundo e das relações que se processam entre estes (cerne da vida de qualquer pessoa), proporcionando experiências que colaborem com aprendizagens significativas sobre estas mesmas categorias, para além de entendimentos limitados a um só aspecto da Dança (como é o caso de utilizá-la na escola como entretenimento para datas comemorativas), ou mesmo das concepções advindas das comunicações de massa, midiáticas, como por exemplo, pelo *Tik-Tok* (que podem enfatizar uma perspectiva reprodutivista).

Os dados obtidos nesta tese, que serviram para observação, análise e discussão de questões relativas à Dança como componente curricular (aqui, enfaticamente no Ensino Fundamental), mas também de questões gerais sobre formações e processos de ensino~aprendizagem, não só produziram resultados palpáveis, mas, geraram possibilidades para investigação de outros, uma produção contínua, pois se trata de uma provocação que, embora neste momento tenha uma pausa (com a defesa da tese), seu caráter processual, e com a própria publicação do referencial produzido (que pretendemos reeditar), segue provocando aberturas para novos brotos, outras possibilidades.

As experiências de ensino~aprendizagem em Dança, a depender de como são, intencionalmente, desenvolvidas nas escolas, podem agenciar caminhos que colaborem com a formação de *corpessoas* cidadãs, potencializadas em suas capacidades crítico~reflexivas de percepção e contextualização das realidades produzidas socialmente, bem como de suas reverberações na constituição e possível conservação do mundo. Neste sentido, as estudantes devem ser provocadas a criar seus próprios entendimentos sobre as questões que se apresentam na contemporaneidade. Em outras palavras, o ensino de Dança pode, intencionalmente, potencializar a formação de *corpessoas* autônomas e emancipadas, que atuem criticamente na sociedade em

que vivem, inclusive contrapondo-se e não aceitando qualquer tipo de opressão ou proposta pedagógica que atue como opressora: colonialista, machista, heteronormativa ou qualquer outro que seja nocivo ao respeito às diferenças, ao corpo, à própria vida.

Muitas vezes, é na aula de Dança que a pessoa estudante mais exercita não só a sua capacidade de expressão, mas também de concentração, ou mesmo de raciocínio lógico e memorização, e, segundo a vontade dela, pode tornar a experiência significativa, pois, desta forma, os processos de ensino~aprendizagem podem ser acessados de forma mais contundente, partindo do próprio interesse da estudante. Esse interesse constitui um potente caminho de acesso aos processos de aprendizagem, para além da vontade de qualquer pessoa professora que esteja interessada em repassar um conteúdo, explicar algo.

Os processos formativos, em qualquer que seja o nível de escolaridade, se dão por meio de inúmeros acontecimentos que incidem, ao mesmo tempo, sobre o eu~corpo, intensificando algumas das dimensões que nos constituem. A proposta de olhar para os processos artísticos~educacionais por meio de uma perspectiva rizomática torna-se uma importante abertura para se pensar a interação daquelas dimensões, admitindo que elas se processam em diferentes intensidades, mas, que atuam simultaneamente, o que nos compele a não deixá-las à margem, mas também não priorizar um centro, apenas entender que todas colaboram, contextualmente, dependendo da situação e em diferentes intensidades.

Ao refletir sobre a questão: **o que pode a Dança como componente curricular no Ensino Fundamental?** Pensamos que ela, a Dança, pode contribuir enfaticamente com uma formação artística~educacional que se conecta à própria vida, e, também conectada à ideia de educação integral, pode atuar para o pleno desenvolvimento de pessoas que se percebam corpo, transformador do mundo em que vivem, afetando e sendo afetado por ele. Desta maneira, podem fazer a diferença, de forma significativa, *corpessoas* que podem mudar/criar/recriar o mundo ao seu redor. *Corpessoas* que percebam, interpretem/critiquem e

atuem nas comunidades em que vivem, buscando melhorias que colaborem para um mundo melhor para todas as pessoas, e não só para algumas em particular.

Mesmo focando no Ensino Fundamental, ao se ter a oportunidade de já ter vivenciado diferentes níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior), é possível perceber que a realidade da efetiva utilização de estratégias e/ou atitudes nas escolas, em muitos casos, ainda tem se dado na perspectiva da representação, da reprodução, da tentativa de homogeneização, o que, a nosso ver, opõem-se às diferentes necessidades artística~educacionais dos dias de hoje, principalmente se for colocada em pauta a categoria corpo, e mais especificamente se pensarmos no corpo em movimento, na Dança.

Acreditamos que a Dança que chega nas escolas, como componente curricular ou mesmo como integrante de outros componentes, deve priorizar seu caráter formativo artístico~educacional, ou seja, nem trabalhar somente por um viés artístico e nem só pelo educacional, mas por um caminho que conecta diferentes saberes e fazeres teoricopráticos que colaborem para a formação integral de corpessoas, a busca de seu pleno preparo para a lida com a vida como um todo, e não somente uma ou outra dimensão desta – nenhum tipo de fragmentação do conhecimento ou utilização deste (tal como o pensamento ultrapassado de separação entre corpo e mente).

A produção do referencial curricular elaborado nesta tese, aqui enfatizando a experiência que vem sendo desenvolvida na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – Piauí, é um movimento de grande importância para a educação como um todo, bem como para se pensar sobre processos de ensino~aprendizagem artísticos~educacionais que se tornam corpo no componente curricular Dança. As intensas conexões provocadas naquela proposta, bem como nesta tese, devem ser refletidas em qualquer formação que tenha relações com o ensino de Dança em escolas formais, desde processos continuados em equipes docentes na educação básica às formações em pós-graduações, entendendo que, como nesta tese, elas podem estar diretamente relacionadas, influenciando-se mutuamente e, caso trabalhem juntas, podem gerar uma melhor fluência no trabalho docente, quando da ida das educadoras para as salas de aula.

Relativo às formações educacionais, torna-se urgente a não utilização de determinados termos, verbos, atitudes e outros fazeres (conceituais, procedimentais e atitudinais) que estão diretamente ligados a ideias opressoras, colonizadoras, machistas e patriarcais, como, por exemplo nos verbos: dominar, controlar, mandar, dentre outros – assim como a própria utilização da linguagem escrita no masculino genérico, seguindo padrões e normas que podem estar contribuindo com a perpetuação daqueles tipos de pensamentos e atitudes. Ao invés destes, que tal enfatizar termos, verbos, atitudes e outras posturas como: conhecer, reconhecer, estranhar, colaborar, compreender, criar/inventar, estimular, provocar, compartilhar, ou mesmo conjugar o verbo freireano do *esperançar*. Nos dia de hoje, torna-se urgente pensar e agir em mudanças que provoquem novos entendimentos de como se processa a própria vida, no sentido de colaborar com a formação de pessoas reflexivas, críticas e atuantes no meio em que vivem, que se reconheçam corpo e, como corpessoa, valorize a sua própria existência, entendendo que ela faz a diferença.

Nesse sentido, a criação e utilização de um referencial curricular (dentre outros documentos), para o ensino de qualquer área de conhecimento, inclusive a Dança, pode e deve colaborar com todas as perspectivas que aqui estão sendo refletidas, dialogando com as necessidades artísticas~educacionais aqui apontadas, e outras, lembrando que, a efetivação destes/as (referencial e perspectivas) depende mais do fato de as professoras utilizarem ou não este documento, como colaborador para suas práxis pedagógicas artísticas~educacionais, e do **como** elas o utilizam – suas decisões pessoais em suas experiências docente. Na direção de valorizar cada vez mais a Dança como área de conhecimento, propomos que os referenciais curriculares de Dança enfatizem a condição desta como componente curricular autônomo, mesmo dentro do componente Arte.

Acreditamos que qualquer formação de pessoas para serem educadoras, em Dança ou qualquer outra área de conhecimento, deva, minimamente, passar por diferentes acontecimentos que, a partir do corpo, interajam com: pensar, experienciar e agir, de forma imbricada, assumindo que as práxis artísticas~educacionais devam se conectar por dimensões

conceituais, procedimentais e atitudinais, envolvendo, dessa forma, a ideia de educação integral, do pleno desenvolvimento de uma *corpessoa* – inclusive das *corpessoas* professoras, que realizem seus processos de avaliação e autoavaliação.

Ao pensar em avaliação, um dos grandes problemas, que ainda é encontrado nas escolas, acontece quando uma professora quer que a estudante alcance os resultados que ela (professora) está esperando, e, muitas vezes, não é de interesse da estudante. Pode acontecer também de a estudante estar desenvolvendo aprendizagens outras, que não as esperadas pela professora, mas que podem não ser verificadas pelo processo avaliativo proposto, caso este seja fechado e não processual. Como verificar, por exemplo, o desenvolvimento socioemocional em termos de quantidade? Pensar por uma perspectiva rizomática pode trazer provocações que chegam nesse ponto, de diversificar processos avaliativos, que podem colaborar com a quantificação de uma nota, requerida pela burocracia dos sistemas de ensino em que trabalhamos.

Propomos que todo processo formativo, em todo e qualquer componente curricular ou nível de ensino, deva dialogar com políticas artísticas-educacionais que favoreçam o desenvolvimento de *corpessoas* cidadãos. Volta a ênfase de que a Dança nas escolas não deve ser desenvolvida como “dancinhas” para as festividades, realidade que ainda se apresenta, mas que, a partir desta pesquisa, é possível observar que esta problemática está diretamente relacionada à falta de formação docente especializada em Dança que, no caso do Piauí, pode ser impulsionada pela abertura de uma graduação em Dança, a ser ofertada em alguma instituição de ensino superior pública, reconhecendo e valorizando a demanda de formação específica nesta área de conhecimento.

Não vamos concluir como verdades absolutas, pois não acreditamos nelas, vamos deixar margens para que todas as pessoas, que interajam com esta tese, possam ramificar e ampliar sua própria perspectiva que, rizomaticamente, pode perceber (tirar, por, criar ou outro) suas próprias conclusões e, assim, possam identificar como elas lhe servem, e refletir sobre a seguinte questão: o que você vai fazer com elas, as suas percepções desta tese? Afinal, todo dia a vida se encarrega de nos mostrar que todas as conclusões podem ser transitórias, identificações cambiantes, e que isso não é um problema.

Não é o fim...



C

o

n

e

x

õ

e

s

a

r

t

u

o

SUMÁRIO

| | | | |
|--|-----|---|-----|
| ✚ Caso queira, pode começar por aqui | | ✚ Qualquer broto pode ser uma entrada | |
| Notas Introdutórias | 16 | De onde vim e por onde me movi: criando mundos possíveis | 33 |
| Os brotos desta tese | 26 | Práticas escolares como experiências de vida: a dança como formação | 39 |
| Referências | 28 | Experiências geram inquietações e baseiam pesquisas | 44 |
| ✚ Caminhos Trilhados: uma coreogeografia de afectos e perceptos | | A Dança nas Escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina | 49 |
| Um não entendimento provocador | 61 | Premissas, Objetivos e Problemas da Pesquisa | 51 |
| Criando direções e contornos para a pesquisa | 64 | Referências | 55 |
| Procedimentos metodológicos: conectando intensidades | 66 | ✚ Vivenciando Referenciais Curriculares | |
| ▪ Outras Intensidades | 73 | Percurso da Arte/Dança na Educação Básica | 102 |
| Por uma perspectiva rizomática | 78 | Criando Referenciais Curriculares para Arte | 107 |
| Enfatizando movimentos destas cartografias | 81 | Dança como componente curricular nas ETIs em Teresina – Piauí | 109 |
| Referências | 94 | Concepções de Currículo ~ Dançando com diferentes conceitos | 120 |
| ✚ Sobre Formação de Professoras | | Compondo um referencial para o ensino de Dança | 131 |
| O que nos acontece colabora para a nossa formação | 172 | Experiências a partir do referencial proposto | 140 |
| Formação Continuada de Professoras de Dança das ETIs | 180 | Aprofundando análises | 145 |
| Formações que brotaram em diferentes contextos | 203 | Referências | 163 |
| Alguns desencontros em práxis educacionais | 209 | ✚ Outras conexões | |
| Referências | 211 | Apêndices | 227 |
| ✚ Enquanto a dança acontece, as considerações não são finais | 217 | Anexos | 237 |
| Um broto que acaba para provocar outros brotos que estão por vir | 220 | Livro: Componente Curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020) – broto separado (versão impressa). | |

Apêndices

Como não poderia faltar, pois nas cartografias sempre existem intensidades que podem gerar novos e/ou outros entendimentos, temos este broto composto de: **Outras conexões**, que traz, separadamente, um exemplar impresso do livro *Componente curricular Dança: uma proposta para o Ensino Fundamental (2020)*, bem como os apêndices desta tese.

Os documentos que compõem os apêndices e os anexos deste broto se constituem em importantes intensidades da pesquisa, principalmente para quem estiver movido por este material e resolva transbordá-lo, seguir outras ou as mesmas direções aqui apontadas, mas, por outros caminhos. Nestas conexões, estão:

- ✚ A Carta de Esclarecimento sobre o Projeto de Pesquisa;
- ✚ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e,
- ✚ Uma cópia do questionário aplicado junto às pessoas professoras de dança, para Mapeamento dos Referenciais Curriculares de Dança nas capitais dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal;
- ✚ Anexos: Planos Bimestrais de professoras das ETIs em Teresina (do 1º semestre de 2022) criados a partir do referencial curricular elaborado nesta tese.

CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

DOUTORADO EM DANÇA

LINHA DE PESQUISA: Mediações culturais e educacionais em Dança

PESQUISA: Dança como Componente Curricular: uma educação integral no corpo em Teresina – Piauí

PESQUISADOR: Francisco Roberto de Freitas

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Rita Ferreira de Aquino

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Você está sendo convidado/a/e a participar como voluntário/a/e da pesquisa “**Dança como Componente Curricular: uma educação integral no corpo em Teresina – Piauí**”.

A pesquisa integra a Linha de Pesquisa Mediações Culturais e Educacionais em Dança, no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA).

Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador **Francisco Roberto de Freitas** e tem como objetivo: investigar saberes e fazeres *teoricopráticos* de natureza conceitual, procedimental e atitudinal para formulação de uma proposta de referencial curricular para o ensino de dança, no Ensino Fundamental. Deste modo, espera-se contribuir para a inserção da Dança na Educação Básica, como componente curricular, em especial no Ensino Fundamental, considerando esta como importante área de conhecimento para uma educação integral, numa formação artística educacional de crianças e jovens.

Para tanto, o horizonte metodológico da pesquisa inclui a realização de um mapeamento de referenciais curriculares de Dança nas capitais dos 26 (vinte e seis) estados brasileiros e Distrito Federal. O instrumento para a coleta de dados escolhido é um questionário, que permite atingir um número maior de pessoas simultaneamente, na referida abrangência geográfica.

O questionário é composto de 25 (vinte e cinco) questões entre as quais estão perguntas abertas, perguntas fechadas, perguntas de múltipla escolha e perguntas de avaliação. Todas deverão ser respondidas por escrito e, em seguida, remetidas ao pesquisador. Estima-se que o tempo total para as respostas seja de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

As informações contidas nas respostas serão utilizadas no texto dissertativo da tese através de citações diretas e indiretas, bem como em publicações referentes a mesma. A identificação individual através do preenchimento do nome próprio no formulário é facultativa às pessoas respondentes.

Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos. Após este prazo, o descarte será realizado de forma ecologicamente correta.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CPF nº _____, com número de telefone (____) _____ e e-mail _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa: **Dança como Componente Curricular: uma educação integral no corpo em Teresina – Piauí**, sob a responsabilidade do pesquisador Francisco Roberto de Freitas, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança / UFBA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Ferreira de Aquino, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- 1) O objetivo da pesquisa é investigar saberes e fazeres *teoricopráticos* de natureza conceitual, procedimental e atitudinal para formulação de uma proposta de referencial curricular para o ensino de dança, no Ensino Fundamental;
- 2) A realização desta pesquisa contribuirá para a inserção da Dança na Educação Básica, como componente curricular, em especial no Ensino Fundamental;
- 3) Minha participação ocorrerá por meio da resposta por escrito ao questionário que me foi encaminhado pelo pesquisador;
- 4) Assim que for terminada a pesquisa, terei acesso aos resultados globais do estudo;
- 5) Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação nesta pesquisa;
- 6) A participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que as pessoas participantes não receberão remuneração;
- 7) Poderei entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Com Francisco Roberto de Freitas, pelo e-mail robertofreitas04@gmail.com e a Prof.^a Dra. Rita Ferreira de Aquino, pelo e-mail aquino.rita@gmail.com.
- 8) Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 9) Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, de maneira que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

_____ (cidade), ____ (dia) de _____ (mês) de 2022.

Assinatura da pessoa participante

Pesquisador Francisco Roberto de Freitas
Doutorando – Tel: (86) 999822524
E-mail: robertofreitas04@gmail.com

Orientadora Prof.^a Dr.^a Rita Ferreira de Aquino
E-mail: aquino.rita@gmail.com
Tel: (71) 981979990

QUESTIONÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

DOUTORADO EM DANÇA

LINHA DE PESQUISA: Mediações culturais e educacionais em Dança

PESQUISA: Dança como Componente Curricular: uma educação integral no corpo em Teresina – Piauí

PESQUISADOR: Francisco Roberto de Freitas

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Rita Ferreira de Aquino

PARTE 1 - Dados pessoais

1 – Nome (obrigatória – texto curto)

2 – Telefone com DDD (obrigatória – texto curto)

3 – E-mail (obrigatória – texto curto)

PARTE 2 - Formação

4 – Curso de Graduação e Instituição de Ensino Superior (obrigatória – texto curto)

5 – Curso de Pós-Graduação e Instituição de Ensino Superior (se houver) (não obrigatória – texto curto)

6 – Principais formações complementares em Dança (se houver) – (não obrigatória – texto curto)

PARTE 3 – Atuação profissional

7 – Cidade na qual ensina Dança no Ensino Fundamental (obrigatória – texto curto)

8 – Unidade da Federação na qual ensina Dança no Ensino Fundamental (obrigatória – múltipla escolha)

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Acre | <input type="checkbox"/> Maranhão | <input type="checkbox"/> Rio de Janeiro |
| <input type="checkbox"/> Alagoas | <input type="checkbox"/> Mato Grosso | <input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte |
| <input type="checkbox"/> Amapá | <input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul | <input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul |
| <input type="checkbox"/> Amazonas | <input type="checkbox"/> Minas Gerais | <input type="checkbox"/> Rondônia |
| <input type="checkbox"/> Bahia | <input type="checkbox"/> Pará | <input type="checkbox"/> Roraima |
| <input type="checkbox"/> Ceará | <input type="checkbox"/> Paraíba | <input type="checkbox"/> Santa Catarina |
| <input type="checkbox"/> Distrito Federal | <input type="checkbox"/> Paraná | <input type="checkbox"/> São Paulo |
| <input type="checkbox"/> Espírito Santo | <input type="checkbox"/> Pernambuco | <input type="checkbox"/> Sergipe |
| <input type="checkbox"/> Goiás | <input type="checkbox"/> Piauí | <input type="checkbox"/> Tocantins |

9 – Dependência administrativa da unidade escolar na qual ensina Dança no Ensino Fundamental (obrigatória – caixa de seleção)

- Rede Pública Municipal
 Rede Pública Estadual
 Rede Pública Federal
 Rede Privada
 Outros: _____

10 – Componente curricular no qual ensina Dança no Ensino Fundamental (obrigatória – caixa de seleção)

- Componente Curricular Arte
 Componente Curricular Dança
 Componente Curricular Educação Física
 Outros: _____

11 – O componente encontra-se inserido no currículo ou no contraturno escolar? (obrigatória – múltipla escolha)

- Está inserido no currículo
- Está inserido no contra turno
- Está inserido em ambos, no currículo e no contra turno

12 – Na unidade escolar existe(m) outra(s) pessoa(s) que trabalha(m) com Dança no Ensino Fundamental ou apenas você? (obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, existe(m) outra(s) pessoa(s) na unidade escolar que trabalha(m) com Dança no Ensino Fundamental
- Não, sou a única pessoa na unidade escolar que trabalha com Dança no Ensino Fundamental

13 – Caso na questão 12 você tenha respondido sim, você saberia dizer qual(is) a(s) sua(s) área(s) de formação no Ensino Superior em nível de graduação? (não obrigatória – múltipla escolha)

- Dança
- Áreas afins (exemplos: Artes, Artes plásticas, Artes visuais, Educação Artística, Música, Teatro, Cinema, Letras)
- Outras áreas do conhecimento (exemplos: Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Antropologia, Sociologia)
- Outra: _____
- Não sei responder

14 – Existe(m) grupo(s) de dança na unidade escolar? (obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, grupo(s) de dança organizado(s) por professores(as)
- Sim, grupo(s) de dança organizado(s) por estudantes
- Não há grupo(s) de dança na unidade escolar
- Não sei responder

PARTE 4 – Referencial Curricular

15 – Você tem conhecimento ou não se em seu **município** há referencial curricular específico para o ensino de Dança no Ensino Fundamental? (obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, há referencial curricular específico para a Dança no Ensino Fundamental no município
- Não, não há referencial curricular específico para a Dança no Ensino Fundamental no município
- Não sei responder

16 – Caso a resposta na questão 15 seja sim, qual o link e/ou outra forma de acesso ao referencial curricular **municipal**? (não obrigatória – texto curto)

17 - Caso a resposta na questão 15 seja sim, você utiliza ou não o referencial curricular **municipal** no ensino de Dança? (não obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, utilizo o referencial curricular **municipal** no ensino de Dança
- Não, não utilizo o referencial curricular **municipal** no ensino de Dança

18 - Você tem conhecimento ou não se em seu **estado** há referencial curricular (estadual) que aborde a Dança no Ensino Fundamental? (obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, há referencial curricular estadual que aborde a Dança no Ensino Fundamental
- Não, não há referencial curricular estadual que aborde a Dança no Ensino Fundamental
- Não sei responder

19 – Caso a resposta na questão 18 seja sim, qual o link e/ou outra forma de acesso ao referencial curricular **estadual**? (não obrigatória – texto curto)

20 - Caso a resposta na questão 18 seja sim, você utiliza ou não o referencial curricular **estadual** no ensino de Dança? (não obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, utilizo o referencial curricular **estadual** no ensino de Dança
- Não, não utilizo o referencial curricular **estadual** no ensino de Dança

21 – Você já participou de alguma forma da elaboração de referenciais curriculares para o ensino de Dança? (obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, participei
- Não, nunca participei
- Participei da elaboração de outros documentos, mas não de um referencial curricular
- Não me lembro

22 – Você já participou de alguma iniciativa de curso de formação para uso de referenciais curriculares no ensino de Dança? (obrigatória – múltipla escolha)

- Sim, participei
- Não, nunca participei
- Não me lembro

23 – Você considera a existência de um referencial curricular para a Dança no Ensino Fundamental: (obrigatória – múltipla escolha)

- Imprescindível
- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Irrelevante

24 – Numere os itens abaixo considerando como número 1 o item de maior contribuição para a inserção da Dança no Ensino Fundamental. Numere quantos itens considerar necessário: (obrigatória – caixa de números)

- Formação em Dança no Ensino Superior
- Formações continuadas para o ensino de Dança
- Infraestrutura física adequada para o ensino de Dança
- Referenciais curriculares específicos para o ensino de Dança
- Inserção da Dança como componente curricular do Ensino Fundamental
- Oferta de atividades de Dança no contraturno escolar

- Manutenção de grupo(s) de Dança na escola
- Realização de concursos específicos para profissionais de Dança
- Apoio da gestão ao desenvolvimento de atividades de Dança na Escola
- Ampliação do diálogo com docentes e gestão da unidade escolar
- Ampliação do diálogo com familiares e responsáveis pelas pessoas estudantes

25 – Gostaria de acrescentar algo? Compartilhe conosco informações complementares, comentários e sugestões. (não obrigatória – parágrafo)

Obrigado por sua valiosa contribuição!

Anexos



Escola Municipal Murilo Braga
Componente Curricular Dança Ano: 1º ao 3º
Profª. Cristiane Castro Barbosa

| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|--|---|---|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | CONHECIMENTOS ANATÔMICOS E FUNCIONAIS | EF01EF01 – Conhecer o corpo e seus segmentos | Atividades de identificação do corpo humano | Realizar movimentos que identificam as partes do corpo. |
| 2ª semana | Corpo | CONHECIMENTOS ANATÔMICOS E FUNCIONAIS | EF02DA01 – Re/Conhecer o corpo, seus segmentos e funções | Atividades de identificação da função do corpo | Utiliza o corpo como instrumento, reconhecendo o sistema locomotor. |
| 3ª semana | Relações | A PERCEPÇÃO DE SI E DAS OUTRAS (CORPESSOAS) | EF01DA09 – Observar corpos e relações entre corpos. | Atividades que utilizem seu corpo e outros corpos ao seu redor, observando diferentes possibilidades de movimentos. | Observar seu próprio corpo e observar o corpo do outro e as diferentes formas de movimento. |
| 4ª semana | Relações | RELAÇÕES CORPORAIS | EF02DA02 – Diferenciar corpos e relações entre corpos. | Atividades que exigem uma troca de experimentações individuais e coletivas | Perceber como o corpo reage na presença do outro; e ao movimento do outro |
| 5ª semana | História | MOVIMENTOS-ORIGENS, FLUXOS E INTERFERÊNCIAS | EF02DA04 – Experimentar diferentes jogos corporais de caráter lúdico. | Atividades lúdicas com movimentos corporais | Vivenciar movimentos lentos, moderados e rápidos, com e sem música. |
| 6ª semana | Criação | RITMOS: NATURAIS E PROVOCADOS | EF01DA04 – Desfrutar dos brinquedos cantados e contação de histórias dramatizadas como percepção do imaginário | Atividades que utilizem diferentes linguagens artísticas | Desfrutar das diferentes linguagens artísticas na dança. |

| | | | | | |
|-------------------|-----------------|--------------------------------------|---|---|--|
| 7ª semana | Criação | RITMOS: NATURAIS E PROVOCADOS | EF03DA06 – Registrar e apresentar suas experiências em diferentes linguagens | Atividades que proporcione a todos a explanação sobre o dançar | Apresentar utilizando diferentes linguagens sobre seu conceito/definição de dança |
| 8ª semana | Corpo | CONHECIMENTOS ANTÔMICOS E FUNCIONAIS | EF02DA01 – Re/Conhecer o corpo, seus segmentos e funções | Atividades de identificação da função do corpo | Utiliza o corpo identificando a sua função muscular |
| 9ª semana | Relações | A PERCEPÇÃO DE SI E DOS OUTROS | EF03DA02 – relacionar e diferenciar corpos, movimentos e ações corporais, individuais e coletivamente | Atividades que reconheçam as diferenças entre corpos | Realizar atividades lúdicas com diferentes modelos de corpos; propor discussão em roda de conversa |
| 10ª semana | Todos | REVISÃO | EF04DA05-Catalogar suas experiências em diferentes tipos de registros e linguagens. | Atividades de desenho sobre a dança | Produzir material sobre o que foi compreendido nas aulas. |
| 11ª semana | Todos | AUTOAVALIAÇÃO | EF04DA10-Avaliar suas atividades e autoavaliar-se. | Atividades que utilizem outras linguagens artísticas para caracterizar o que aprenderam no bimestre | Avaliar e apresentar aos colegas o que conseguiu apreender sobre o dançar. |

| 2º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|--|---|---|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | História | ORIGENS E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO | EF02DA13-Conhecer diferentes ritmos e danças populares e regionais | Atividades que remetem a história e evolução da dança | Realizar movimentos que identificam a evolução da dança; Reconhecer as características das danças em diferentes momentos da sua história. |
| 2ª semana | Criação | DANÇA CRIATIVA | EF01DA04-Desfrutar dos brinquedos cantados e contação de histórias dramatizadas como percepção do imaginário. | Atividades que explorem a criatividade na contação de histórias. | Utilizar a contação de história na produção/criação de seus movimentos. |
| 3ª semana | Corpo | A PERCEPÇÃO DE SI E DAS OUTRAS (CORPESSOAS) | EF01DA01-Conhecer o corpo e seus segmentos. EF02DA02-Diferenciar corpos e relações entre corpos | Atividades que utilizem seu corpo e do outro, experimentando diferentes possibilidades de movimentos. | Perceber e sentir seu próprio corpo e observar o corpo do outro. |
| 4ª semana | Relações | RELAÇÕES CORPORAIS | EF01DA02-Vivenciar relações entre corpos na família, na escola e na comunidade | Atividades que exigem uma troca de experimentações, através do toque | Perceber como o corpo reage ao toque; Adaptar –se ao movimento do outro |
| 5ª semana | História | A DANÇA COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. | EF01DA03-Experimentar distintas formas de manifestações populares e ritmos por meio de danças regionais. | Atividades que reconheçam as características das danças regionais. | Vivenciar as danças das diferentes regiões do Brasil. |
| 6ª semana | Criação | IMPROVISACÃO EM/COM DANÇA | EF03DA10-Improvisar movimentos individual e coletivamente. | Atividades que utilizem diferentes linguagens artísticas | Explorar e desfrutar das diferentes linguagens artísticas na dança. |
| 7ª semana | Corpo | MOVIMENTOS – ORIGENS, FLUXOS E INTERFERÊNCIAS | EF03DA08-Fruir os fatores de movimento: espaço, tempo, peso e fluência. | Atividades que compreendam as noções de espaço, tempo, peso e fluência | Conhecer e vivenciar os elementos da dança; |

| | | | | | |
|-------------------|-----------------|--|--|---|---|
| 8ª semana | Relações | MODOS DE SE MOVER COLETIVAMENTE | EF01DA06-Explorar possibilidades de interação e colaboração entre diferentes corpos. | Atividades de comando que exijam atenção, colaboração e noções dos elementos da dança | Mover-se no espaço de forma interativa; Explorar e relacionar com outros em movimento |
| 9ª semana | História | A DANÇA COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. | EF03DA09-Re/Conhecer diferentes danças populares e seus ritmos. | Atividades que reconheçam as características das danças regionais e sua importância cultural | Vivenciar as danças de diferentes regiões do Brasil. |
| 10ª semana | Todos | REVISÃO | EF04DA05-Catalogar suas experiências em diferentes tipos de registros e linguagens. | Atividades de recorte e colagem sobre a dança | Pesquisar sobre dança; Produzir material sobre o que foi compreendido sobre a dança. |
| 11ª semana | Todos | AUTOAVALIAÇÃO | EF04DA10-Avaliar suas atividades e autoavaliar-se. | Atividades que utilizem outras linguagens artísticas para caracterizar o que aprenderam no bimestre | Avaliar e apresentar aos colegas o que conseguiu apreender sobre a dança e o dançar. |

Escola Municipal: EM. Marcílio Flávio Rangel de Faria
 Componente Curricular: Dança Ano: 2022
 Prof. Wesley Da Silva Rodrigues Turma: 3º Ano



| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|--|-------------------------------------|---|--|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Contextualizações Históricas | Danças do Brasil e do mundo. | Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. | Aula remota de reconhecimento da identidade brasileira Vídeo/aula Danças de Matrizes Indígenas e Africanas. | Preparar um caderno/diário; Fazer registros por meio de desenhos dos corpos indígenas e negros. |
| 2ª semana | Corpo | Percepção de si e dos outros corpos | Perceber semelhanças e diferenças dos corpos. | Vídeo/aula anterior observar as características dos povos indígenas e negros | Responder por meio de um vídeo/dança quais as características dos povos indígenas e negros. (enviar vídeo/dança no Mobi Família). |
| 3ª semana | Processos de Criação como estratégia de aprendizagem | Processo de Criação | Recriar danças de matriz indígena e africana | Criar de vídeo/dança | Revisitar a vídeo/aula na parte das danças; Experimente dançar; Recriar movimentos característicos das danças de matriz indígena e africana. (enviar vídeo/dança no Mobi Família). |

| | | | | | |
|------------------|--|------------------------|---|--|--|
| 4ª semana | Relações entre corpo (humano) e o Mundo (outros corpos) | Interações Sociais | Conhecer as culturas indígenas e Africanas no cotidiano | Pesquisar sobre a diversidade cultural do Brasil a partir das culturas indígenas e africanas | Criar um mural com fotos/desenhos apresentando as culturas indígenas e africanas. (enviar foto da produção no Mobi Família). |
| 5ª semana | Relações entre corpo (humano) e o Mundo (outros corpos) | Interações Sociais | Perceber as culturas indígenas e Africanas no cotidiano | Pesquisar hábitos e costumes indígenas e Africanos presente no nosso cotidiano. | Fazer registro (desenho ou escrito) no caderno/diário |
| 6ª semana | Corpo | Noções de Corpo Humano | Conhecer o corpo humano | Vídeo/aula Alongar e conhecer as partes do corpo | Filmar e enviar a realização da atividade proposta para plataforma do Mobi Família. |
| 7ª semana | Corpo | Noções de Corpo Humano | Identificar o corpo humano | Atividade de pintar, recortar e colar. | Colar no caderno/diário as partes do corpo humano |
| 8ª semana | Todos | Revisão | Revisar conteúdo | Atividade de fixação do conteúdo | Copiar e responder a atividade de revisão no caderno/diário. |
| 9ª semana | Todos | Auto/ Avaliação | Avaliar a experiência da dança no ensino remoto | Criar Vídeo/dança Criar perguntas sobre as aulas de dança | Responder por meio de vídeo/dança as seguintes perguntas: O que está achando das aulas remotas de dança? Você e sua família estão bem? Qual atividade você mais gostou de fazer? Agora deixe uma pergunta sobre nossas aulas de dança. |

| 2º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|--|---|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Processos de Criação como estratégica de aprendizagem | Processo de criação | EI01CG01: Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. | Aula Híbrida Exercícios de exaustão (presencial) Movimentos livres dentro de casa (aula remota) | Fazer registros por meio de desenhos no caderno/diário. |
| 2ª semana | Contextualizações Históricas | A Dança como forma de comunicação e expressão | EI01EO02: Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. | Aula Híbrida Circuito dançante (presencial) Dançando em casa – (aula remota) | A sala de dança torna-se um laboratório de movimentos e expressões – juntos vamos criar um percurso dançante, utilizando bambolês, cordas, rampas, cones, espelho, elásticos e colchonetes. Elaborar um circuito dançante em casa, em seguida, gravar um vídeo/dança. |
| 3ª semana | Processos de Criação como estratégica de aprendizagem | Dança Criativa | EI01EO02: Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. | Aula Híbrida Experiências com o corpo (presencial) – Vídeo/dança “Experimentos com o corpo” (aula remota) | Ao percorrer a escola encontrará pontos de experimentações de texturas, estado líquido (natural, morno, gelado), andar de olhos vendados, fazer bolinhas de sabão; soltá-las no ar e dançar com elas. Criar um vídeo/dança fazendo experimento de movimentos utilizando (bolinhas em tamanhos diversos) |

| | | | | | |
|-----------|--|---------------------------------------|--|--|---|
| 4ª semana | Relações entre corpo (humano) e o Mundo (outros corpos) | Interações Sociais | EI01CG03: Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. | Aula Híbrida Atividade de imitação; Atividade com imagens/figuras; (presencial) Vídeo/aula “Imitação de gestos e movimentos” (aula remota) | Cada criança deve trazer para a aula de dança uma imagem/figura de pessoas e animais. Escolha uma pessoa de sua família para imitar seus movimentos e gestos; Caso a/o estudante tenha um animal de estimação poderá utilizá-lo para a atividade proposta. |
| 5ª semana | Corpo | Conhecimentos Anatômicos e Funcionais | EI01TS01: Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. | Aula Híbrida Brincar com o corpo (presencial) Vídeo/Aula “O corpo como instrumento musical” (aula remota) | Vamos usar o nosso corpo como um instrumento musical e descobrir sons que ele produz. Gravar um vídeo/dança apresentando sons produzidos pelo corpo. |
| 6ª semana | Contextualizações Históricas | Gêneros de dança | Diferenciar o elemento ritmo das danças regionais | Vídeo/dança “Danças Comunitárias e Regionais”. | Assistir o vídeo/dança; Experimentar tocar os instrumentos: Triângulo, Pandeiro, tambor, matraca e berimbau. |
| 7ª semana | Processos de Criação como estratégia de aprendizagem | Experimentações Cênicas | Experimentar diferentes gestos característicos das danças regionais. | História viva: Roda de Capoeira Dança do Bumba Meu Boi | Ensaios |
| 8ª semana | Relações entre corpo (humano) e o Mundo (outros corpos) | Socialização e Valores Humanos | Identificar a dança regional como componente da vida familiar e social. | Dança do Bumba Meu Boi | Ensaios |

| | | | | | |
|-----------------------|--------------|-------------------------------------|---|--|-------------------|
| 9ª semana | Corpo | Percepção de si e dos outros corpos | Identificar as interações pessoais construídas na vivência com as danças. | Dança do Bumba Meu Boi | Ensaios |
| 10ª semana | Todos | Revisão | Revisar conteúdo | Ensaio final: conhecimento de palco/espço de apresentação | Ensaios |
| 11ª semana | Todos | Auto/ Avaliação | Avaliar a experiência da dança | Roda de Conversa com os/as responsáveis Roda de conversa com as/os estudantes Roda de conversa com as/os professoras/es e gestão escolar | Roda de conversas |

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA- SEMEC
 ESCOLA MUNICIPAL EURÍPIDES DE AGUIAR
 COMPONENTE CURRICULAR: DANÇA
 PROFESSORA: JULIANA MARIA DE ANDRADE SOARES



6º ANO - 1º BIMESTRE- 2022

| SEMANA | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADE | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | ATIVIDADES |
|--------|----------|-------------------------------------|---|---|--|
| 1 | CORPO | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções. | Identificar os conceitos de corpo e sua importância para o ser humano com suas funções na vida (biológica, social, emocional, etc). | Descrever em linguagens diferentes (visual, oral) sua percepção do corpo, como expressão de vida em desenhos ou textos. |
| 2 | RELAÇÕES | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF06DA02) Refletir sobre diferentes concepções de interação entre o/s corpo/s e o mundo. | Tematizar a aula sobre a dança nas várias fases da vida. Mostrar pessoas dançando de diferentes formas. | Demonstrar com movimentos simples como a dança pode ser vivida em várias idades e conversar sobre as características dessas fases. |
| 3 | HISTÓRIA | A DANÇA NO MUNDO E NO BRASIL | (EF06DA03) Discutir sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes. | Pesquisar sobre as danças populares no Brasil e sua gestualidade. | Explorar com movimentação simples as danças pesquisadas e escolher os movimentos para serem recriados. |
| 4 | CRIAÇÃO | PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | (EF06DA03) Discutir sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes. | Pesquisar e sobre as danças populares no Brasil e sua gestualidade. | Compartilhar em pequenos ou grandes grupos a gestualidade percebida nas atividades de corpo e das danças experimentadas (escolhidas) por todos/as, com troca de pares ou parceiros/as. |
| 5 | CORPO | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções. | Roda de conversa sobre corporeidade e percepção de mundo com os sentidos. | Experimentações de movimentos do corpo usando os 5 sentidos. |

| | | | | | |
|---|----------|-------------------------------------|--|--|--|
| 6 | RELAÇÕES | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF06DA04) Escolher e realizar danças regionais brasileiras. | Pesquisar sobre as danças regionais brasileiras e escolher duas ou três para fazer seus movimentos. | Experimentar os movimentos das danças regionais brasileiras escolhidas. |
| 7 | HISTÓRIA | A DANÇA NO MUNDO E NO BRASIL | (EF06DA04) Escolher e realizar danças regionais brasileiras. | Pesquisar sobre as danças regionais brasileiras e escolher duas ou três para fazer seus movimentos. | Experimentar os movimentos das danças regionais brasileiras escolhidas. |
| 8 | CRIAÇÃO | PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | (EF06DA05) Caracterizar situações de aprendizagem. (F06DA06) Registrar, catalogar e apresentar registros de experiências em diferentes formatos e linguagens. | Falar em roda de conversa sobre a forma como melhor aprendeu as atividades e/ou movimentos das aulas. Registrar em diferentes linguagens sua forma de aprender. | Escolher movimentos em pequenos grupos para experimentar novamente das aulas vividas. Desenhar, pintar, escrever os movimentos que tiveram significado nas aulas vividas. |
| 9 | REVISÃO | REVISAR AS ATIVIDADES VIVIDAS | TODAS | Resgatar as aulas vividas e registrar os momentos de grande significado e como o conhecimento se transformou. | Registro em diário de bordo de quais experiências foram mais significativas, quais as emoções atribuídas e quais dificuldades foram sentidas. |

6º ANO - 2º BIMESTRE- 2022

| SEMANA | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADE | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | ATIVIDADES |
|---------------|-------------|---|--|---|---|
| 1 | CORPO | MODOS DE SE MOVER INDIVIDUAL E/OU COLETIVAMENTE | (EF06DA07) Nomear e debater sobre diferentes tipos de movimentos e suas possíveis funções. | Descrever em linguagens diferentes (visual, oral) sua percepção do corpo, como expressão de vida em desenhos ou textos. | Jogo: corpo e suas partes. Em duplas receber um desenho do corpo e suas partes, identificar cada parte do corpo, escolher a que mais gosta e fazer junto com o/a colega movimentos específicos da parte escolhida. |
| 2 | RELAÇÕES | DIFERENTES INTERAÇÕES ENTRE CORPOS DIVERSOS. | (EF06DA09) Agir em situações colaborativas. (EF06DA10) Flexibilizar negociações em jogos corporais. | Provocar brincadeiras de cooperação e solidariedade em pares ou grupos. | Fazer percurso no espaço em duplas (amarradas pelos pés ou mãos). Brincar que cada dupla é uma parte do corpo (uma pessoa é a esquerda e uma pessoa é a direita e tentar sincronizar movimentos como se ambas as pessoas fossem um corpo só). |
| 3 | HISTÓRIA | TÉCNICAS DE DANÇA. | (EF06DA11) Caracterizar técnicas de Dança diferentes. | Pesquisar sobre danças populares em diferentes países e analisar quais capacidades físicas são necessárias para experimentar seus movimentos. | Explorar com movimentação simples as danças pesquisadas e escolher os movimentos para serem recriados. |
| 4 | CRIAÇÃO | CRIAÇÃO EM/COM DANÇA. | (EF06DA12) Descobrir e incluir novas formas de registros de experiências. | Recriar as atividades corporais que mais gostaram nos jogos de colaboração das atividades anteriores. | Resgatar quais jogos de corpo foram interessantes de serem vividos e pensar em estratégias diferentes para fazê-los em situações de colaboração. |
| 5 | CORPO | MODOS DE SE MOVER INDIVIDUAL E/OU COLETIVAMENTE | (EF06DA08) Inventar ações corporais com foco na interação entre corpos diversos, processos de | Usar os sentidos do corpo para experimentar texturas e movimentos diferentes. | Fazer jogos de corpo, individuais ou em grupo de venda nos olhos e percorrer os espaços sob o comando do/a colega. Pegar em |

| | | | | | |
|---|----------|--|---|---|---|
| | | | inclusão. | | diferentes objetos e texturas e descrever as sensações. |
| 6 | RELAÇÕES | DIFERENTES INTERAÇÕES ENTRE CORPOS DIVERSOS. | (F06DA09) Agir em situações colaborativas. (EF06DA10) Flexibilizar negociações em jogos corporais. | Brincadeiras de arrastar, pular, deitar, rolar e explorar o espaço em duplas ou sob comando. | Jogo do percurso de minhoca (arrastar o corpo para chegar em um ponto determinado), passar um objeto com pés para o outro colega, empurrar um objeto com a cabeça até um ponto determinado. |
| 7 | HISTÓRIA | TÉCNICAS DE DANÇA. | (EF06DA11) Caracterizar técnicas de Dança diferentes. | Pesquisar sobre danças populares em diferentes países e analisar quais capacidades físicas são necessárias para experimentar seus movimentos. | Explorar com movimentação simples as danças pesquisadas e escolher os movimentos para serem recriados. |
| 8 | CRIAÇÃO | CRIAÇÃO EM/COM DANÇA. | (EF06DA12) Descobrir e incluir novas formas de registros de experiências. | Experimentar novamente os movimentos aprendidos nas aulas anteriores e renomeá-los com nomes escolhidos pela turma. | Fazer a gestualidade vivida nas aulas anteriores e criar uma pequena sequência de movimentos, atribuindo nomes à "sua" dança criada. |
| 9 | REVISÃO | REVISAR AS ATIVIDADES VIVIDAS | TODAS | Resgatar as aulas vividas e registrar os momentos de grande significado e como o conhecimento se transformou. | Registro em diário de bordo de quais experiências foram mais significativas, quais as emoções atribuídas e quais dificuldades foram sentidas. |

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA- SEMEC
 ESCOLA MUNICIPAL EURÍPIDES DE AGUIAR
 COMPONENTE CURRICULAR: DANÇA
 PROFESSORA: JULIANA MARIA DE ANDRADE SOARES



7º ANO - 1º BIMESTRE- 2022

| SEMANA | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADE | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | ATIVIDADES |
|--------|----------|-------------------------------------|--|---|--|
| 1 | CORPO | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF07DA01) Ampliar concepções de crescimento e desenvolvimento corporal. | Descrever em linguagens diferentes (visual, oral) sua percepção do corpo, como expressão de vida em desenhos ou textos. | Propor que os/as alunas façam um desenho do corpo e escrevam sobre como associam a importância do corpo com a vida. |
| 2 | RELAÇÕES | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF07DA02) Verificar e ponderar sobre distintas formas de interações socioculturais. | Tematizar a aula sobre dança no contexto da cultura com destaque para aspectos culturais de seu território regional. | Demonstração de movimentos de dança que vivenciou em algum momento de sua vida com descrição oral ou escrita sobre o momento vivido. |
| 3 | HISTÓRIA | A DANÇA NO MUNDO E NO BRASIL | (EF07DA03) Acentuar investigações sobre a Dança no Brasil e no mundo. | Pesquisar sobre as danças populares no Brasil e sua gestualidade. | Explorar com movimentação simples as danças pesquisadas e escolher os movimentos para serem recriados. |
| 4 | CRIAÇÃO | PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | (EF07DA05) Destacar modos de aprendizagem | Pesquisar e sobre as danças populares no Brasil e sua gestualidade. | Compartilhar em pequenos ou grandes grupos a gestualidade percebida nas atividades de corpo e das danças experimentadas (escolhidas) por todos/as, com troca de pares ou parceiros/as. |
| 5 | CORPO | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF07DA01) Ampliar concepções de crescimento e desenvolvimento corporal. | Experimentações de movimentos nas diferentes partes do corpo, fazendo referências aos nomes. | Desenho do corpo humano em um papel grande ou pequeno com as partes do corpo que conhece. Identificar no próprio |

| | | | | | |
|---|----------|-------------------------------------|--|---|--|
| | | | | | corpo as partes que conseguiu lembrar ou reconhecer. Fazer movimentos com as diferentes partes do corpo. |
| 6 | RELAÇÕES | ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS DA FORMAÇÃO | (EF07DA02) Verificar e ponderar sobre distintas formas de interações socioculturais. | Entrevista entre colegas sobre vivências em dança. Registrar experiências corporais ou visuais sobre danças que já viveram ou viram e o que chamou mais atenção na dança. | Organização em duplas ou trios e perguntar sobre as vivências em dança de ambos/as. Experimentar um/a de cada vez, os movimentos lembrados a respeito dessas experiências. |
| 7 | HISTÓRIA | A DANÇA NO MUNDO E NO BRASIL | (EF07DA04) Inferir sobre a Dança em nível internacional. | Conversar sobre a importância da dança na história humana, e sua concepção de arte e expressão corporal. Imaginar formas de comunicação sem usar a oralidade, para expressar situações cotidianas dos primeiros povos humanos (como caçar, pescar, lutar com animais etc) | Falar sobre a história da Dança na antiguidade e pedir para que os/as alunos/as criem movimentos similares aos movimentos de sobrevivência dos povos primitivos. |
| 8 | CRIAÇÃO | PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | (EF07DA05) Destacar modos de aprendizagem | Roda de conversa sobre as possibilidades de movimentos do corpo humano em suas partes: cabeça, tronco, membros inferiores e superiores. | Em pares ou pequenos grupos, desenvolver gestualidade com indicação dos/as colegas nas diferentes partes do corpo havendo troca de comando entre ambos/as e registrar quais movimentos foram possíveis nessa vivência. |
| 9 | REVISÃO | REVISAR AS ATIVIDADES VIVIDAS | TODAS | Resgatar as aulas vividas e registrar os momentos de grande significado e como o conhecimento se transformou. | Registro em diário de bordo de quais experiências foram mais significativas, quais as emoções atribuídas e quais dificuldades foram sentidas. |

7º ANO - 2º BIMESTRE- 2022

| SEMANA | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADE | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | ATIVIDADES |
|---------------|-------------|---|--|---|---|
| 1 | CORPO | MODOS DE SE MOVER INDIVIDUAL E/OU COLETIVAMENTE | (F07DA07) Organizar ações corporais individuais, coletivas e colaborativa. | Falar em roda de conversa sobre a importância do movimento para o corpo humano e seus benefícios e como usar a criatividade para movimentar o corpo. | Propor que os/as estudantes imaginem formas geométricas e façam os movimentos referentes a elas com as diferentes partes do corpo (círculo, triângulo, linha reta, linha curva, oblíqua, quadrado). Alternar os movimentos em grupos. |
| 2 | RELAÇÕES | DIFERENTES INTERAÇÕES ENTRE CORPOS DIVERSOS | (EF07DA08) Expor e valorizar formas de interação e inclusão em diferentes contextos sociais. | Falar em roda de conversa, ou mostrar imagens e vídeos de pessoas com deficiências fazendo movimentos de dança, para enfatizar a dança democrática e inclusiva. | Propor que os/as estudantes imaginem figuras geométricas e façam os movimentos com diferentes partes do corpo (objetos diversos), incluindo pessoas com diferentes deficiências. |
| 3 | HISTÓRIA | TÉCNICAS DE DANÇA | (EF07DA09) Jogar com improvisação em diferentes técnicas de Dança e suas possíveis relações. | Pesquisar sobre a gestualidade das danças folclóricas nordestinas (frevo, xaxado, quadrilha). | Analisar os movimentos das danças folclóricas pesquisadas e escolhidas e experimentar seus movimentos conforme seus limites. Fazer as atividades em pares ou grupos. |
| 4 | CRIAÇÃO | CRIAÇÃO EM/COM DANÇA | (EF07DA09) Jogar com improvisação em diferentes técnicas de Dança e suas possíveis relações. | Pesquisar sobre a gestualidade das danças folclóricas nordestinas (frevo, xaxado, quadrilha). | Analisar os movimentos das danças folclóricas pesquisadas e escolhidas e experimentar seus movimentos conforme seus limites. Fazer as atividades em pares ou em grupos. |
| 5 | CORPO | MODOS DE SE MOVER | (F07DA07) Organizar ações | Experimentações de movimentos | Reconhecer os nomes das |

| | | | | | |
|---|----------|---|--|---|---|
| | | INDIVIDUAL E/OU COLETIVAMENTE | corporais individuais, coletivas e colaborativa. | nas diferentes partes do corpo, fazendo referências aos nomes. | partes do corpo (músculos, ossos, articulações) e experimentar os movimentos do corpo e falar sobre as partes do corpo movimentadas. |
| 6 | RELAÇÕES | DIFERENTES INTERAÇÕES ENTRE CORPOS DIVERSOS | (EF07DA08) Expor e valorizar formas de interação e inclusão em diferentes contextos sociais. | Ver vídeos ou imagens de pessoas com deficiência em danças folclóricas, visualizar as danças feitas e pesquisar sobre suas características ou origem. | Entrevista entre colegas sobre vivências em dança. Registrar em pares ou grupos, quais danças já foram vistas e que chamaram sua atenção e em que momento isso foi vivido e porquê da dança ter gerado tanta curiosidade. |
| 7 | HISTÓRIA | TÉCNICAS DE DANÇA | (EF07DA11) Produzir experimentações com diferentes processos de criação. | Ver a história da Dança na Idade Média e suas características. | Experimentar a gestualidade de danças medievais e criar movimentos para serem feitos em danças circulares. |
| 8 | CRIAÇÃO | CRIAÇÃO EM/COM DANÇA | (EF07DA06) Aprimorar formas de registrar, catalogar e apresentar registros de experiências | Criação do painel de Danças para que possam apresentar em grupos. | Fazer em grupos um painel das danças vividas nas aulas (folclóricas, medievais) e mostrar gestualidade simples (sequência de quatro movimentos), explicando suas características para os/as colegas. |
| 9 | REVISÃO | REVISAR AS ATIVIDADES VIVIDAS | TODAS | Resgatar as aulas vividas e registrar os momentos de grande significado e como o conhecimento se transformou. | Registro em diário de bordo de quais experiências foram mais significativas, quais as emoções atribuídas e quais dificuldades foram sentidas. |

Escola Municipal Santa Fé
 Componente Curricular: Dança Ano: 6º
 Profª: Francy Mary Machado de Castro



| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|--|--|---|---|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Aspectos biopsicossociais da formação. | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções; | Atividades com autodescrição corporal, socioemocional e afetiva; | Apresentação de vídeo com relaxamento guiado reconhecendo e descrevendo o esquema corporal; |
| 2ª semana | Corpo | Aspectos biopsicossociais da formação. | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções; | Atividades com autodescrição corporal, socioemocional e afetiva; | Produção de texto com autodescrição: que corpo é este? Quem sou eu? |
| 3ª semana | Corpo | Aspecto anatômicos e funcionais do corpo; | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções; | Discussão e análise de vídeo; | Apresentação de vídeos do esquema anatômico corporal com produção de relatório. |
| 4ª semana | Relações | Expressão e comunicação entre os corpos; | (EF06DA02) Refletir sobre as diferentes concepções de interação entre corpo e sociedade; | Discussão e análise de vídeo; | Apresentação de vídeos e relatos com produção de texto sobre a percepção de si mesmo e do outro. |
| 5ª Semana | Relações | Possíveis conexões no trânsito de informações entre corpo e sociedade; | (EF06DA02) Refletir sobre as diferentes concepções de interação entre corpo e sociedade; | Atividades com experimentação de relações entre o corpo que constitui o movimento e o mundo ao seu redor. | Mover-se pelo ambiente de sua residência observando como se dá as relações com cada espaço e objetos do local. Que diferenças se apresentam? É a mesma relação em todos os ambientes e/ou com todos os objetos? |
| 6ª | História | A dança no Brasil | (EF06EF03) Discutir | Atividades com pesquisa | Pesquisar sobre o tema na internet ou |

| | | | | | |
|------------------|----------|-------------------------------|--|---|---|
| semana | | | sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes; | sobre a dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia; | outras fontes, observando as informações e registrando em seu caderno por meio de textos, desenhos ou outra técnica. Experimentar movimentações inspiradas na pesquisa realizada; |
| 7ª semana | História | A dança no Brasil e no mundo; | (EF06EF03) Discutir e fruir sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes; | Atividades com pesquisa sobre a dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia; | Pesquisar sobre o tema na internet ou outras fontes, observando as informações e registrando em seu caderno por meio de textos, desenhos ou outra técnica. Experimentar movimentações inspiradas na pesquisa realizada; |
| 8ª semana | Todos | Revisão | (EF06DA04) Refletir e fruir sobre as sensações corporais provocadas pela prática da Dança; | Uso do movimento como experiência de comunicação corporal e de interação entre mundo e sociedade; | Retomada com análise e discussão das atividades estudadas no bimestre e prática de movimentos sobre os eixos estudados; |
| 9ª semana | Todos | Auto/ Avaliação | Demonstrar e fruir estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para a autoavaliação; | Levar o aluno a desenvolver estratégias de análise e interpretação de suas próprias produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar; | Produção de relatórios sobre os eixos estudados e grupo de conversa sobre os relatórios produzidos; |

Escola Municipal Santa Fé
 Componente Curricular: Dança Ano: 7º
 Profª: Francy Mary Machado de Castro



| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|--|---|---|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Aspectos biopsicossociais. | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções; | Atividades com autodescrição corporal, socioemocional e afetiva; | Apresentação de vídeo com relaxamento guiado reconhecendo e descrevendo o esquema corporal; |
| 2ª semana | Corpo | Aspectos biopsicossociais. | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções; | Atividades com autodescrição corporal, socioemocional e afetiva; | Produção de texto com autodescrição: que corpo é este? Quem sou eu? |
| 3ª semana | Corpo | Aspecto anatômicos e funcionais do corpo; | (EF07DA01) Ampliar concepções de crescimento e desenvolvimento corporal; | Discussão, análise de vídeo e desenhos; | Apresentação de vídeos do esquema anatômico corporal com produção de relatório. |
| 4ª semana | Relações | Expressão e comunicação entre os corpos; | (EF07DA02) Verificar e ponderar sobre as distintas formas de interações sócio-culturais; | Discussão e análise de vídeo; | Apresentação de vídeos e relatos com produção de texto sobre a percepção de si mesmo e do outro. |
| 5ª Semana | Relações | Possíveis conexões no trânsito de informações entre corpo e mundo; | (EF07DA02) Verificar e ponderar sobre as distintas formas de interação entre corpo e mundo; | Atividades com experimentação de relações entre o corpo que constitui o movimento e o mundo ao seu redor. | Mover-se pelo ambiente de sua residência observando como se dá as relações com cada espaço e objetos do local. Que diferenças se apresentam? É a mesma relação em todos os ambientes e/ou com todos os |

| | | | | | |
|------------------|----------|-------------------------------|--|---|---|
| | | | | | objetos? |
| 6ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo; | (EF06EF03) Discutir sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes; | Atividades com pesquisa sobre a dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia; | Pesquisar sobre o tema na internet ou outras fontes, observando as informações e registrando em seu caderno por meio de textos, desenhos ou outra técnica. Experimentar movimentações inspiradas na pesquisa realizada; |
| 7ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo; | (EF07EF03) Acentuar investigações sobre a Dança no Brasil e no mundo; | Atividades com pesquisa sobre a dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia; | Pesquisar sobre o tema na internet ou outras fontes, observando as informações e registrando em seu caderno por meio de textos, desenhos ou outra técnica. Experimentar movimentações inspiradas na pesquisa realizada; |
| 8ª semana | Todos | Revisão | Refletir e fruir sobre as sensações corporais provocadas pela prática da Dança; | Uso do movimento como experiência de comunicação corporal e de interação entre mundo e sociedade; | Retomada com análise e discussão das atividades estudadas no bimestre e prática de movimentos sobre os eixos estudados; |
| 9ª semana | Todos | Auto/ Avaliação | Demonstrar e fruir estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para a autoavaliação; | Levar o aluno a desenvolver estratégias de análise e interpretação de suas próprias produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar; | Produção de relatórios sobre os eixos estudados e grupo de conversa sobre os relatórios produzidos; |

Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de Teresina
Escola Municipal Ubiraci Carvalho – Escolas de Tempo Integral – Componente Curricular **Dança**
Programa de Ensino – **6º Ano** – Prof. Ms. Roberto Freitas

| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|---|---|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções | Atividades com auto descrição corporal, socioemocional, afetiva e outras relações | Preparar um Caderno de Registros e escrever uma redação se auto descrevendo – tipo respondendo à questão: que corpo é este? Ou: quem é você? |
| 2ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF06DA02) Refletir sobre diferentes concepções de interação entre corpo/s e mundo | Atividades com experimentações de relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Mover-se pelo ambiente de sua residência observando como se dão as relações com cada espaço e objetos do local. Quais diferenças se apresentam? É a mesma relação em todos os ambientes e/ou com todos os objetos? |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF06DA03) Discutir sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes | Atividades com pesquisa sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia | Pesquisar na internet sobre o tema proposto observando as informações e registrando no caderno por meio de textos, desenhos e/ou outra técnica. Experimentar movimentações em seu corpo inspiradas na pesquisa realizada |
| 4ª semana | Criação | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF06DA04) Vivenciar danças regionais brasileiras | Atividades com pesquisa sobre danças regionais brasileiras | Pesquisar sobre danças regionais piauienses. Escolher uma dança e debater sobre os contextos em torno dela. Experimentar movimentações inspiradas na dança escolhida. Registrar no caderno |

| | | | | | |
|------------------------|--------------|---|---|--|---|
| 5ª semana | Corpo | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF06DA01) Debater sobre o corpo humano e suas funções | Atividades que provoquem discussão sobre os sistemas que compõem os corpos humanos | Pesquisar sobre os sistemas que compõem o corpo humano (esquelético, muscular, circulatório, nervoso e outros). Experimentar movimentações inspiradas nestes sistemas. Comentar suas percepções e registrar a experimentação no caderno |
| 6ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF06DA02) Refletir sobre diferentes concepções de interação entre corpo/s e mundo | Atividades com discussão sobre corpos de pessoas indígenas, africanas e europeias | Experimentar movimentações inspiradas nos sistemas que compõem o corpo humano e em matrizes ameríndias, africanas e europeias. Comentar suas percepções e registrar a experimentação no caderno |
| 7ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF06DA04) Vivenciar danças regionais brasileiras | Atividades que abordem diferentes contextos de danças regionais brasileiras | Debater sobre a atividade da aula anterior. Aproveitando as produções das aulas anteriores, preparar performance que trate sobre suas escolhas, e, debater sobre diferentes contextos de danças regionais brasileiras |
| 8ª semana | Todos | Processos de ensino~aprendizagem | (EF06DA06) Registrar, catalogar e apresentar registros de experiências em diferentes formatos e linguagens | REVISÃO Atividades que revisem os estudos realizados nos encontros anteriores | Organizar e melhorar as anotações, desenhos e outros registros feitos nos cadernos. Conversar sobre os registros e seus objetivos. Refazer (no caderno e/ou experimentação corporal) alguma das atividades realizadas que tenha desejo e/ou necessidade |
| 9ª e 10ª semana | Todos | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF06DA05) Caracterizar situações de aprendizagem | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com diferentes experimentações de processos avaliativos e auto avaliativos | Realizar mostra de resultados do bimestre com exposição dos cadernos de registros e apresentações dançadas, inspiradas em alguma das produções criadas durante o bimestre. Realizar roda de conversas auto/avaliativa |

| 2º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|--|---|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF06DA07) Nomear e debater sobre diferentes tipos de movimentos e suas possíveis funções | Atividades com diferentes elementos da Dança: movimento, espaço, tempo e/ou outros | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando as sílabas do seu nome com movimentos corporais. Repetir em grupo. Registrar a tarefa no caderno |
| 2ª semana | Relações | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF06DA08) Inventar ações corporais com foco na interação entre corpos diversos | Atividades com experimentações de relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Articular movimentos corporais com outros corpos presentes no espaço a seu redor. Registrar no caderno |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF06DA03) Discutir sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes | Atividades com pesquisa sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia | Conversar sobre Danças brasileiras ligadas às festas juninas. Decidir uma para ser pesquisada pela turma. Iniciar roteiro de processo de criação em Dança a ser vivenciado |
| 4ª semana | Criação | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF06DA04) Vivenciar danças regionais brasileiras | Atividades com pesquisa sobre danças regionais brasileiras | Experimentações corporais baseadas na Dança Popular escolhida para o processo de criação em Dança |
| 5ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF06DA03) Discutir sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes | Lendas Piauienses - Roteiro para Processo Criativo | Pesquisar sobre a Lenda escolhida para o processo criativo da sua turma e elaborar um roteiro propondo ações a serem desenvolvidas durante o processo. Registrar tudo no seu caderno |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------|---|---|--|--|
| 6ª semana | Relações | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF06DA08) Inventar ações corporais com foco na interação entre corpos diversos | Experimentações corporais com elementos da Dança escolhida para o processo criativo | Mover-se pelo espaço experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando movimentos corporais com foco nas articulações. Registrar no caderno |
| 7ª semana | Criação | A Dança no Brasil e no mundo | (EF06DA04) Vivenciar danças regionais brasileiras | Experimentações de ensaios e aprimoramento da apresentação | Realizar ensaio para a apresentação com discussão sobre as conexões que surgem a partir do processo de criação e a dança popular que está sendo trabalhada. Registrar no caderno suas percepções sobre as experiências vivenciadas |
| 8ª e 9ª semana | Todos | Processos de ensino-aprendizagem | (EF06DA06) Registrar, catalogar e apresentar registros de experiências em diferentes formatos e linguagens | Ensaios e aprimoramento da apresentação integrante do processo de criação em andamento | Realizar ensaio do processo criativo com discussão sobre as conexões que surgem a partir deste e a dança popular que está sendo trabalhada. Registrar no caderno suas percepções sobre as experiências vivenciadas |
| 10ª e 11ª semana | Todos | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF06DA05) Caracterizar situações de aprendizagem | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com diferentes experimentações de processos avaliativos e auto avaliativos | Realizar mostra de resultados com exposição dos cadernos de registros por meio de Rodas de Conversas auto/avaliativas |

Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de Teresina
 Escola Municipal Ubiraci Carvalho – Escolas de Tempo Integral – Componente Curricular **Dança**
 Programa de Ensino – **7º Ano** – Prof. Ms. Roberto Freitas

| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|---|---|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF07DA01) Ampliar concepções de crescimento e desenvolvimento corporal | Atividades com auto descrição corporal, socioemocional, afetiva e outras relações | Preparar um Caderno de Registros e escrever uma redação se auto descrevendo – tipo respondendo à questão: que corpo é este, quem é você? |
| 2ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF07DA02) Verificar e ponderar sobre distintas formas de interações socioculturais | Atividades com experimentações de relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Mover-se pelo ambiente de sua residência observando como se dão as relações com cada espaço e objetos do local. Quais diferenças se apresentam? É a mesma relação em todos os ambientes e/ou com todos os objetos? |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF07DA03) Acentuar investigações sobre a Dança no Brasil e no mundo. | Atividades com pesquisa sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana, europeia e outras | Pesquisar na internet sobre o tema proposto observando as informações e registrando no caderno por meio de textos, desenhos e/ou outra técnica. Experimentar movimentações em seu corpo inspiradas na pesquisa realizada |
| 4ª semana | Criação | Processos de ensino~aprendizagem | (EF07DA04) Inferir sobre a dança em nível internacional | Atividades sobre a Dança no Brasil e no mundo, e suas diferentes matrizes estéticas | Pesquisar na internet sobre danças e suas matrizes estéticas. Registrar as informações em seu caderno. Experimentar movimentações em seu corpo, inspiradas na pesquisa realizada. Registrar suas sensações |

| | | | | | |
|------------------------|--------------|---|---|--|---|
| 5ª semana | Corpo | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF07DA05) Destacar modos de aprendizagem | Atividades com experimentação corporal sobre como o corpo aprende | Aproveitando as movimentações produzidas em encontros anteriores (por meio de filmagem no celular ou outro) analise e converse com um/a colega sobre suas percepções, suas aprendizagens |
| 6ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF07DA02) Verificar e ponderar sobre distintas formas de interações socioculturais | Atividades com experimentação corporal sobre a constituição cultural do corpo | Aproveitando as movimentações produzidas nos encontros anteriores, defina três sequencias de movimentos inspiradas em diferentes matrizes estéticas. Analise e converse com um/a colega de turma sobre suas percepções – o que seu corpo está aprendendo? |
| 7ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF07DA03) Acentuar investigações sobre a Dança no Brasil e no mundo | Atividades que reflitam sobre a constituição cultural do corpo | Pesquise na internet sobre a constituição cultural do corpo. Conectando as movimentações corporais realizadas nos encontros anteriores com a pesquisa feita, performar sobre sua própria dança |
| 8ª semana | Todos | Processos de ensino~aprendizagem | (EF07DA06) Aprimorar formas de registrar, catalogar e apresentar registros de experiências | REVISÃO Atividades que reforcem os estudos realizados nos encontros anteriores | Organizar e melhorar as anotações, desenhos e outros registros feitos nos cadernos. Conversar sobre os registros e seus objetivos. Refazer (no caderno e/ou experimentação corporal) alguma das atividades realizadas que tenha desejo e/ou necessidade |
| 9ª e 10ª semana | Todos | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF07DA05) Destacar modos de aprendizagem | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com experimentações artísticas~educacionais focadas em debate sobre aprendizagem | Realizar mostra de resultados do bimestre com performances encenadas: faladas, dançadas e/ou outras, focadas em análises de como as atividades experimentadas podem provocar aprendizagens. Realizar Roda de Conversas auto/avaliativa |

| 2º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|---|---|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF07DA07) Organizar ações corporais individuais, coletivas e colaborativas | Atividades com diferentes elementos da Dança: movimento, espaço, tempo e/ou outros | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando as sílabas do seu nome com movimentos corporais. Repetir em grupo. Registrar a tarefa no caderno |
| 2ª semana | Relações | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF07DA09) Jogar com improvisação em diferentes técnicas de dança e suas possíveis relações | Atividades com experimentações de relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Articular movimentos corporais com outros corpos presentes no espaço a seu redor. Registrar no caderno |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF07DA03) Acentuar investigações sobre a Dança no Brasil e no mundo | Atividades com pesquisa sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia | Pesquisar na internet sobre o tema proposto observando as informações e registrando no caderno por meio de textos, desenhos e/ou outra técnica. Experimentar movimentações em seu corpo inspiradas na pesquisa realizada |
| 4ª semana | Criação | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF07DA03) Acentuar investigações sobre a Dança no Brasil e no mundo | Atividades com pesquisa sobre danças regionais brasileiras | Pesquisar sobre danças regionais piauienses. Escolher uma dança e debater sobre os contextos em torno dela. Experimentar movimentações inspiradas na dança escolhida. Registrar no caderno |
| 5ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF07DA10) Analisar | Atividade de criação de Roteiro para Processo Criativo sobre alguma | Pesquisar sobre os sistemas que compõem o corpo humano (esquelético, muscular, circulatório, |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------|---|---|--|--|
| | | | possibilidades de criação com as TICs digitais | Dança Regional Brasileira | nervoso e outros). Experimentar movimentações inspiradas nestes sistemas. Comentar suas percepções e registrar a experimentação no caderno |
| 6ª semana | Relações | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF07DA07) Organizar ações corporais individuais, coletivas e colaborativas | Experimentações corporais com elementos da Dança escolhida para o processo criativo | Mover-se pelo espaço experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando movimentos corporais com foco nas articulações. Registrar no caderno |
| 7ª semana | Criação | A Dança no Brasil e no mundo | (EF07DA08) Expor e valorizar formas de interação e inclusão em diferentes contextos sociais | Experimentações de ensaios e aprimoramento da apresentação | Realizar ensaio para a apresentação com discussão sobre as conexões que surgem a partir do processo de criação e a dança popular que está sendo trabalhada. Registrar no caderno suas percepções sobre as experiências vivenciadas |
| 8ª e 9ª semana | Todos | Processos de ensino~aprendizagem | (EF07DA06) Aprimorar formas de registrar, catalogar e apresentar registros de experiências | Ensaios e aprimoramento da apresentação integrante do processo de criação em andamento | Realizar ensaio do processo criativo com discussão sobre as conexões que surgem a partir deste e a dança popular que está sendo trabalhada. Registrar no caderno suas percepções sobre as experiências vivenciadas |
| 10ª e 11ª semana | Todos | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF07DA05) Destacar modos de aprendizagem | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com diferentes experimentações de processos avaliativos e auto avaliativos | Realizar mostra de resultados do bimestre com exposição dos cadernos de registros e apresentações dançadas, inspiradas em alguma das produções criadas durante o bimestre. Realizar roda de conversas auto/avaliativa |

Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de Teresina
 Escola Municipal Ubiraci Carvalho – Escolas de Tempo Integral – Componente Curricular **Dança**
 Programa de Ensino – **8º Ano** – Prof. Ms. Roberto Freitas

| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|---|---|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF08DA01) Argumentar criticamente sobre aspectos socioculturais do crescimento e desenvolvimento humano | Atividades com auto descrição corporal, socioemocional, afetiva e outras relações. | Preparar um Caderno de Registros e escrever uma redação se auto descrevendo, ou seja, falando sobre suas próprias características corporais, socioculturais e outras que lhe constituem |
| 2ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF08DA01) Argumentar criticamente sobre aspectos socioculturais do crescimento e desenvolvimento humano | Atividades com experimentações de relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Mover-se pelo ambiente de sua residência observando como se dão as relações com cada espaço e objetos do local. Quais diferenças se apresentam? É a mesma relação em todos os ambientes e/ou com todos os objetos? |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF08DA03) Experimentar danças de diferentes culturas | Atividades com pesquisa sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia | Pesquisar na internet sobre a Dança e diferentes matrizes estéticas, registrando as informações no caderno por meio de textos, desenhos e/ou outra técnica. Experimentar movimentações em seu corpo inspiradas na pesquisa realizada |
| 4ª semana | Criação | A Dança no Brasil e no mundo | (EF08DA04) Provar/Saborear ações artísticas pautadas em diferentes culturas | Atividades com experimentações corporais e discussões inspiradas em matrizes: indígena e africana | Aprofundar as experimentações do encontro anterior. Realizar Roda de Conversas para debater sobre aspectos socioculturais das matrizes vivenciadas. Registrar no caderno |

| | | | | | |
|------------------------|--------------|---|---|---|---|
| 5ª semana | Corpo | A Dança no Brasil e no mundo | (EF08DA02) Atribuir relações/conexões entre a dança no Brasil e no mundo e seus significados | Atividades com estudos e discussões que relacionem a Dança no Brasil e a Dança no Mundo | Pesquisar, registrar e discutir sobre o espetáculo: “E por nós o silêncio” (1997), de Sidh Ribeiro, com a companhia piauiense Balé da Cidade de Teresina |
| 6ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF08DA01) Argumentar criticamente sobre aspectos socioculturais do crescim. e desenv. humano | Atividades com experimentações e relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Pronunciar seu nome realizando um movimento para cada sílaba dele. Mover-se pelo ambiente a partir de indicações de estados emocionais: alegre, feliz, triste, cansado, apaixonado e/ou outros. Registrar a experimentação em seu caderno |
| 7ª semana | História | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF08DA02) Atribuir relações/conexões entre a dança no Brasil e no mundo e seus significados | Atividades com estudo de diferentes funções em Dança (dançarino/a, coreógrafo/a, professor/a, ensaiador/a, figurinista e outras) | Pesquisar sobre diferentes funções relacionadas à Dança. Registrar suas impressões em seu caderno e apresentá-las para a turma em diferentes mídias (áudio, vídeo, caderno de registro ou outras) |
| 8ª semana | Todos | Processos de ensino~aprendizagem | (EF08DA06) Registrar experiências e apresentar registros em diferentes linguagens e uso das TICs digitais | REVISÃO Atividades que reforcem os estudos e experimentações realizados/as neste bimestre | Reorganizar e melhorar as anotações, desenhos e outros registros feitos nos cadernos. Conversar sobre os registros e seus objetivos. Refazer (no caderno e/ou experimentação corporal) alguma das atividades realizadas que tenha desejo e/ou necessidade |
| 9ª e 10ª semana | Todos | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF08DA05) Performar sobre modos de aprendizagem | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com Mostra de Resultados e diferentes experimentações auto/avaliativas – práxis artísticas~educacionais | Realizar mostra de resultados do bimestre com atividades propostas, escolhidas e realizadas pelos/as estudantes; seguida de Roda de Conversas auto/avaliativa |

| 2º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|---|---|---|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF08DA07) Estabelecer relações entre diferentes formas de se mover, vocabulários próprios e referências | Atividades com diferentes experimentações corporais e aspectos formativos | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando as sílabas do seu nome com movimentos corporais. Repetir em grupo. Registrar a tarefa no caderno |
| 2ª semana | Relações | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF08DA07) Estabelecer relações entre diferentes formas de se mover, vocabulários próprios e referências | Atividades com outras experimentações corporais e com diferentes elementos da linguagem | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências individuais e em duplas ou trios, associando possibilidades de movimentos corporais pelas articulações (juntas) do corpo. Registrar no caderno |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF08DA03) Experienciar danças de diferentes culturas | Atividades com pesquisa sobre Danças regionais brasileiras ligadas às festas juninas | Conversar sobre Danças brasileiras ligadas às festas juninas. Decidir uma para ser pesquisada pela turma. Iniciar roteiro de processo de criação em Dança a ser vivenciado |
| 4ª semana | Criação | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF08DA09) Agrupar diferentes aspectos de danças tradicionais e contemporâneas e suas possíveis relações | Atividades com pesquisa sobre danças regionais brasileiras e elaboração de Roteiro para Processo de Criação | Pesquisar sobre a dança regional escolhida para o processo criativo da sua turma e elaborar um roteiro propondo ações a serem desenvolvidas durante o processo. Registrar tudo no seu caderno |

| | | | | | |
|------------------|--------------|---|---|--|---|
| 5ª semana | Criação | Criação em/com Dança | (EF08DA09) Agrupar diferentes aspectos de danças tradicionais e contemporâneas e suas possíveis relações | Atividades com experimentações corporais de acordo com o tema escolhido para o processo criativo | Mover-se pelo espaço experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando movimentos corporais a partir da dança regional escolhida e juntar as sequências com as de outras pessoas. Registrar no caderno |
| 6ª semana | Relações | Diferentes interações entre corpos diversos | (EF08DA03) Experienciar danças de diferentes culturas | Atividades com experimentações de ensaios e aprimoramento da apresentação | Realizar ensaio para aprimoramento do trabalho que está sendo desenvolvido no processo de criação em andamento. Registrar no caderno suas percepções sobre as atividades vivenciadas |
| 7ª semana | Criação | Criação em/com Dança | (EF08DA08) Comparar, sem juízo de valor, distintas formas de interação e inclusão social entre pessoas e culturas diferentes | Atividades que abordem ensaios e aprimoramento da apresentação integrante do processo de criação em andamento. | Realizar ensaio do processo criativo com discussão sobre as conexões que surgem a partir deste e a dança popular que está sendo trabalhada. Registrar no caderno suas percepções sobre as experiências vivenciadas |
| 8ª semana | Todos | Processos de ensino~aprendizagem | (EF08DA11) Refletir e debater sobre distintas produções artísticas e culturais | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com Mostra de Resultados e diferentes experimentações auto/avaliativas | Realizar Mostra de Resultados com exposição dos cadernos de registros e/ou apresentações dos processos criativos. Propor Rodas de Conversas auto/avaliativas |

Obs.: Bimestre com carga horária de Dança prejudicada em função de acontecimentos inerentes a alguns trâmites da escola, como: avaliações externas; falta de água na escola; falta de merenda escolar; Roda de conversas por causa de problemas com comportamento de estudantes; dentre outros.

Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de Teresina
Escola Municipal Ubiraci Carvalho – Escolas de Tempo Integral – Componente Curricular **Dança**
Programa de Ensino – **9º Ano** – Prof. Ms. Roberto Freitas

| 1º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|--|--|--|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF09DA01) Conceber e valorizar o corpo como fonte de produção de conhecimentos e memórias | Atividades com auto descrição corporal, socioemocional, afetiva e outras relações | Preparar um Caderno de Registros e escrever uma redação se auto descrevendo, ou seja, falando sobre suas próprias características corporais, socioculturais e outras que lhe constituem |
| 2ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF09DA02) Elaborar e fruir em diversas formas de se mover e suas interações, consigo mesmo e com os outros | Atividades com experimentações de relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Mover-se pelo ambiente de sua residência observando como se dão as relações com cada espaço e objetos do local. Quais diferenças se apresentam? É a mesma relação em todos os ambientes e/ou com todos os objetos? |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF09DA03) Confrontar criticamente conhecimentos sobre danças, culturas e produções artísticas diferentes | Atividades sobre a Dança no Brasil e suas diferentes matrizes: indígena, africana e europeia | Pesquisar na internet sobre a Dança e diferentes matrizes estéticas, registrando as informações no caderno por meio de textos, desenhos e/ou outra técnica. Experimentar movimentações em seu corpo inspiradas na pesquisa realizada |
| 4ª semana | Criação | A Dança no Brasil e no mundo | (EF09DA04) Engajar-se em ações artísticas-educacionais, sociais e outras, em favor do bem comum e da melhoria do mundo | Atividades com experimentações corporais e discussões inspiradas em matrizes indígena e africana | Pesquisar sobre a história da Dança no Piauí , com foco nas matrizes indígena e africana. Experimentar movimentos inspirados na pesquisa feita. Descrever suas impressões no caderno de registros e debater com a turma |

| | | | | | |
|------------------------|----------|---|--|---|---|
| 5ª semana | Corpo | A Dança no Brasil e no mundo | (EF09DA01) Conceber e valorizar o corpo como fonte de produção de conhecimentos e memórias | Atividades com experimentações corporais inspiradas na pesquisa realizada sobre Dança no Piauí | Pesquisar movimentações me seu corpo e criar sequencias inspiradas nos fatos encontrados na pesquisa realizada no encontro anterior. Performar sobre a História da Dança no Piauí |
| 6ª semana | Relações | Aspectos multidimensionais da formação corporal | (EF09DA02) Elaborar e fruir em diversas formas de se mover e suas interações, consigo mesmo e com os outros | Atividades com experimentações de relações entre o corpo (você) e o mundo a seu redor | Pronunciar seu nome realizando um movimento para cada sílaba dele. Mover-se pelo ambiente a partir de indicações de estados emocionais: alegre, feliz, triste, cansado, apaixonado e/ou outros. Registrar a experimentação em seu caderno |
| 7ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF09DA05) Coletar informações e coletivizar diferentes tipos de registros, em diferentes linguagens, com e/ou sem o uso de tecnologias digitais | Atividades com estudo de diferentes funções em Dança. | Pesquisar sobre diferentes funções relacionadas à Dança. (dançarino/a, coreógrafo/a, professor/a, ensaiador/a, figurinista e outras). Analisar os contextos pesquisados, registrar suas impressões e apresenta-las em diferentes mídias (áudio, vídeo, caderno de registro ou outras) |
| 8ª semana | Todos | Processos de ensino~aprendizagem | (EF09DA05) | REVISÃO Atividades que reforcem os estudos e experimentações realizados/as | Reorganizar as anotações, desenhos e outros registros nos cadernos. Conversar sobre os registros e seus objetivos. Refazer (no caderno e/ou experimentação corporal) alguma das atividades realizadas que tenha desejo e/ou necessidade |
| 9ª e 10ª semana | Todos | Processos cognitivos – quem aprende é o corpo | (EF09DA04) Engajar-se em ações artísticas~educacionais, sociais e outras, em favor do bem comum e da melhoria do mundo | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com Mostra de Resultados e diferentes experimentações auto/avaliativas – práxis artísticas~educacionais | Realizar mostra de resultados do bimestre com atividades propostas, escolhidas e realizadas pelos/as estudantes; seguida de Roda de Conversas auto/avaliativa |

| 2º BIMESTRE | | | | | |
|-------------------------|----------|---|---|---|---|
| SEQUÊNCIA DOS ENCONTROS | EIXO | OBJETO DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | INDICAÇÕES METODOLÓGICAS | EXEMPLOS DE ATIVIDADES |
| 1ª semana | Corpo | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF09DA06) Cunhar novas formas de mover na educação, na arte, na vida, estabelecendo relações entre vocabulários próprios e suas relações com o mundo | Atividades diferentes com experimentações corporais e aspectos formativos | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando as sílabas do seu nome com movimentos corporais. Repetir em grupo. Registrar a tarefa no caderno |
| 2ª semana | Relações | Modos de se mover individual e/ou coletivamente | (EF09DA09) Criar diferentes modos de investigar e produzir danças e suas relações com a formação/educação de uma corpessoa | Atividades com outras experimentações corporais com diferentes elementos da linguagem | Mover-se pela sala experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências individuais e em duplas ou trios, associando possibilidades de movimentos corporais pelas articulações (juntas) do corpo. Registrar no caderno |
| 3ª semana | História | A Dança no Brasil e no mundo | (EF09DA09) Criar diferentes modos de investigar e produzir danças e suas relações com a formação/educação de uma corpessoa | Atividades com pesquisa sobre Danças regionais brasileiras ligadas às festas juninas | Conversar sobre Danças brasileiras ligadas às festas juninas. Decidir uma para ser pesquisada pela turma. Iniciar roteiro de processo de criação em Dança a ser vivenciado |
| 4ª semana | Criação | Diferentes interações entre corpos diversos | (EF09DA07) Construir processos colaborativos focados em distintas formas de interação social, respeito e valorização da vida | Atividades com pesquisa sobre danças regionais brasileiras e elaboração de Roteiro para Processo de Criação | Pesquisar sobre a dança típica escolhida para o processo criativo da sua turma e elaborar um roteiro propondo ações a serem desenvolvidas durante o processo. Registrar tudo no seu caderno |

| | | | | | |
|------------------|--------------|---|---|---|---|
| 5ª semana | Criação | Criação em/com Dança | (EF09DA06) Cunhar novas formas de mover na educação, na arte, na vida, estabelecendo relações entre vocabulários próprios e suas relações com o mundo | Atividades com experimentações corporais de acordo com o tema escolhido para o processo criativo | Mover-se pelo espaço experimentando diferentes movimentos, níveis, direções e velocidades. Criar pequenas sequências associando movimentos corporais a partir da dança regional escolhida e juntar as sequências com as de outras pessoas. Registrar no caderno |
| 6ª semana | Relações | Diferentes interações entre corpos diversos | (EF09DA07) Construir processos colaborativos focados em distintas formas de interação social, respeito e valorização da vida | Atividades com experimentações de ensaios e aprimoramento da apresentação | Realizar ensaio para aprimoramento do trabalho que está sendo desenvolvido no processo de criação em andamento. Registrar no caderno suas percepções sobre as atividades vivenciadas |
| 7ª semana | Criação | Criação em/com Dança | (EF09DA09) Criar diferentes modos de investigar e produzir danças e suas relações com a formação/educação de uma corpessoa | Atividades que abordem ensaios e aprimoramento da apresentação integrante do processo de criação em andamento | Realizar ensaio do processo criativo com discussão sobre as conexões que surgem a partir deste e a dança popular que está sendo trabalhada. Registrar no caderno suas percepções sobre as experiências vivenciadas |
| 8ª semana | Todos | Processos de ensino~aprendizagem | (EF09DA05) Coletar informações e coletivizar diferentes tipos de registros, em diferentes linguagens, com e/ou sem o uso de tecnologias digitais | AUTO/AVALIAÇÃO Atividades com Mostra de Resultados e diferentes experimentações auto/avaliativas | Realizar Mostra de Resultados com exposição dos cadernos de registros e/ou apresentações dos processos criativos. Propor Rodas de Conversas auto/avaliativas |

Obs.: Bimestre com carga horária de Dança prejudicada em função de acontecimentos inerentes a alguns trâmites da escola, como: avaliações externas; falta de água na escola; falta de merenda escolar; Roda de conversas por causa de problemas com comportamento de estudantes; dentre outros.