

AS INTERPRETAÇÕES DA BNCC E O ENSINO DE DANÇA: um estudo com professoras atuantes em contextos de precariedade social

BNCC INTERPRETATIONS AND DANCE TEACHING: a study with teachers working in contexts of social precariousness

Gilberto Icle

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade de Brasília

Ingrid Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marcelo de Andrade Pereira

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este artigo trata sobre as interpretações que professoras de Dança e supervisoras da Educação Básica têm sobre os arranjos curriculares possíveis a partir da BNCC. Apresentam-se questões relativas ao currículo de Dança na Educação Básica. Discutem-se os arranjos curriculares e os modos de oferta do componente Arte na Educação Básica, a partir de uma pesquisa realizada por intermédio de entrevistas semiestruturadas com professoras de Dança e supervisoras da Educação Básica. Apresentam-se as visões das participantes e suas relações com os conteúdos de Dança. Conclui-se com uma reflexão sobre a importância do ensino de Dança frente às precariedades sociais.

Palavras-chaves: Ensino de Dança; Educação Básica; BNCC; Precariedades Sociais; Currículo.

Abstract: This article deals with the interpretations that dance teachers and Basic Education supervisors have about the curricular arrangements possible from the BNCC. Issues relating to the dance curriculum in Basic Education are presented. The curricular arrangements and ways of offering the Art component in Basic Education are discussed, based on research carried out through semi-structured interviews with dance teachers and Basic Education supervisors. The participants' views and their relationship with dance content are presented. It concludes with a reflection on the importance of teaching dance in the face of social precariousness.

Keywords: Dance teaching; Basic education; BNCC; Social Precariousness; Curriculum.

Recebido em: 15/04/2024

Aceito em: 05/06/2024

Revista Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 15 n. 2, jul-dez 2024

O foco deste artigo é a problematização em torno da inserção da Dança no currículo da Educação Básica (EB) em contextos de precariedade. Ao reconhecer a relevância da Dança como campo de conhecimento, entendemos tal linguagem artística como um veículo poderoso nas esferas artística, política, cultural e, sobretudo, no âmbito educacional.

Dessa forma, nosso objetivo é mostrar a relação entre arranjos curriculares possíveis para o ensino da Dança na EB e a possível minimização das precariedades sociais.

Uma definição inicial de precariedade remonta aqui a uma compreensão um pouco mais escandida daquela convencional que reduz a pobreza ao baixo nível de renda; diz respeito, isso sim, a uma “privação de capacidades básicas” (SEN, 2000). Em outras palavras, o que está em causa não é, pois, algo que se possa reduzir a categorias meramente econômicas, e sim a outras que apontem às condições sociais, culturais, etárias, geográficas, de gênero – condições as quais, em situação da desigualdade, obliteram o que há de potencial nos sujeitos. Como destaca Amartya Sen, a privação relativa de renda pode certamente resultar em privação absoluta de capacidades, todavia, “quanto mais inclusivo for o alcance da Educação Básica e dos serviços de saúde, maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria” (SEN, 2000, p.124).

A fim de levar a termo uma reflexão sobre como tem se dado o ensino de Dança em contextos de precariedade, a presente pesquisa buscou abordar os desafios e tensões enfrentados por quatro professoras que atuam na Educação Básica, no estado do Rio Grande do Sul. Assim, o estudo se iniciou com uma solicitação à Comissão de Graduação da Dança (COMGRAD-Dança), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a qual requisitava a lista dos egressos do curso entre 2012 e 2021. Com um total de 120 egressos identificados, organizou-se um questionário estruturado, enviado por e-mail e endereçado a todos os egressos, visando compreender melhor suas áreas de atuação.

Dos 120 questionários enviados, apenas 29 foram respondidos. A maioria dos respondentes era composta por mulheres. Entre elas, 14 atuavam na Educação Básica, ao passo que 15 não estavam diretamente envolvidas nessa modalidade de ensino. Das que trabalhavam no Rio Grande do Sul, a maioria delas atuava também na Educação Básica. Dessas, quatro professoras foram selecionadas para entrevistas semiestruturadas,

realizadas entre março e maio de 2023, em Porto Alegre e São Leopoldo, seguindo critérios como: atuação na Educação Básica dentro do componente Arte, no Rio Grande do Sul, na Rede Pública de Ensino, atendimento a estudantes em situação de precariedade social.

Com efeito, ao longo da pesquisa, foi possível observar respostas específicas no questionário relacionadas à interpretação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pode-se antecipar, portanto, que seis egressas relataram não trabalhar com outra linguagem além da Dança, enquanto duas admitiram ministrar ao menos uma outra linguagem artística, por imposição da gestão escolar. Durante o trabalho de campo, entendeu-se ser necessário entrevistar também as supervisoras pedagógicas das escolas das professoras selecionadas, tendo em vista compreender como a gestão escolar pode influenciar na escolha das linguagens de ensino da Arte e na interpretação da BNCC.

O trabalho de campo foi, por sua vez, realizado com quatro professoras e duas supervisoras (as outras duas supervisoras não puderam ser entrevistadas, uma porque estava doente e outra porque a escola não dispunha dessa função), atuantes na rede pública de ensino, dentro do componente Arte, nas cidades de Porto Alegre e São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, a partir de entrevistas semiestruturadas.

Nós tomamos, então, a transcrição de tais entrevistas para analisar quais foram as interpretações vivenciadas por essas professoras e quais interpretações elas projetam (e, por conseguinte, as equipes diretivas de suas respectivas escolas) sobre a BNCC. Desse modo, procuramos mostrar aqui um quadro tanto das vivências do componente Arte quanto das possibilidades que as participantes imaginam para os arranjos curriculares possíveis para o componente Arte. Por fim, ofereceremos uma breve reflexão sobre a importância de arranjos diversificados e variados para o combate às precariedades sociais. Vejamos.

Autoras como Valle e Zancan (2023) argumentam sobre a importância da Dança na escola, destacando aspectos como o amparo legal, a valorização dos repertórios culturais, o desenvolvimento motor e de comunicação, além do estímulo à sensibilidade, criatividade e compreensão política da expressão artística. Essas mesmas autoras reforçam a necessidade de desconstruir estereótipos sobre a Dança, reafirmando a importância de sua inclusão como um componente curricular contínuo. Nessa mesma via, o campo da Dança construiu, nos últimos anos, lastro significativo de pesquisas que mostram a

articulação entre o ensino de Dança e questões sociais – como, por exemplo, trabalhos como os de Corrêa e Santos (2014, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as linguagens artísticas em suas especificidades, entretanto, não detalha a necessidade de professoras especializadas para o ensino da Arte. Decorre de tal lacuna a possibilidade de múltiplas interpretações sobre como a disciplina Arte deve ou pode ser oferecida. Tais interpretações nos parecem cruciais, pois delas decorrem não apenas as possibilidades de oferta, mas, ainda, a própria natureza específica do ensino de Dança e das demais linguagens artísticas.

Assim sendo, este artigo procura mostrar os arranjos curriculares vivenciados e esperados por professoras de Dança e supervisoras escolares, de maneira a subsidiar a ideia central de que a Dança pode sim ser uma experiência potente e combativa na educação contra a desigualdade e a precariedade. Tal ideia, primeiro intuída, pode ser circunscrita na pergunta: como esses arranjos curriculares poderiam subsidiar o enfrentamento das precariedades sociais na Educação Básica?

A curricularização da Dança

Dissociada do ensino do Teatro e da Educação Física⁵⁵, lugar no qual anteriormente (e ainda hoje), em muitos casos, era compartilhada, a Dança passou a ser reconhecida como linguagem a partir da implementação da Lei 13.278/2016, que alterou a LDB 9.3924/96, recebendo a legalidade a ser defendida, aprendida, estudada, refletida, pesquisada de forma política, artística, social, cultural, metodológica e histórica (MAÇANEIRO; STRAZZACAPPA, 2010).

Valle e Zancan (2023) acrescentam que o conteúdo da Dança deve ser pensado de forma a fazer sentido para o educando, logo, deve ser pautado na desconstrução e elaboração de vivências que favoreçam ao máximo seu potencial:

Entendemos que a dança na escola deve, num primeiro momento, desconstruir um imaginário acerca de si que ainda povoa as gerações mais antigas. Esses imaginários passam por entender que dança não é só balé, visto que esta linguagem foi hegemônica por muito tempo. Passa por

⁵⁵ A Dança no ambiente escolar era vista dentro da disciplina de Artes Cênicas (composta por Teatro e Dança) e ainda está inserida dentro da disciplina de Educação Física como prevê a BNCC (MARQUES, 2010, p. 66; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 83).

entender também que dança não é só ter uma experiência pontual, como aprender a dança do Pezinho, dança gaúcha muito comum de se aprender nos anos iniciais para comemorar a Semana Farroupilha, em nossa região. Isso leva a uma outra consideração importante, que é entender que dança não é só o produto para ser apresentado em festas comemorativas na escola, apesar de compreendermos que esse espaço também pode ser um espaço de visibilidade para a dança, desde que assimilado como um espaço de mostra de um processo contínuo do componente curricular. (VALLE; ZANCAN, 2023, p. 15)

Ainda que no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, é consabido que as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Numa possível interpretação da BNCC, não fica claro que precisamos de professoras efetivamente especializadas para o ensino da Arte. Assim, é importante que o ensino da Dança leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2016a, p. 155).

De uma certa forma, o processo de incorporar o ensino da Dança como uma disciplina ou componente curricular formal dentro do currículo escolar visa reconhecer a arte da Dança como uma área de conhecimento legítima, que merece um espaço próprio e específico no contexto educacional. Na perspectiva da BNCC, subentende-se que a curricularização da Dança a torna formalmente reconhecida como uma linguagem artística que deve ser ensinada nas escolas, seguindo diretrizes e objetivos específicos. Isso implica em incluir a Dança no planejamento curricular da escola, definindo objetivos de aprendizagem, conteúdos, habilidades e critérios de avaliação relacionados à Dança.

Além do mais, a curricularização da Dança envolve a definição de carga horária, a alocação de recursos, a formação de professores especializados e a criação de espaços físicos apropriados para a prática da Dança na escola. Dito de outro modo, a curricularização da Dança, ao deixar de ser apenas uma atividade extracurricular ou um complemento, exige diferentes arranjos curriculares como também uma infraestrutura adequada.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível observar, por exemplo, a ênfase dada pela Professora A acerca do quanto gostaria que os períodos, disponíveis para a Dança na grade escolar, fossem iguais aos das outras disciplinas. Ela diz:

Revista Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 15 n. 2, jul-dez 2024

[...] eu acho que principalmente essa questão de que a gente precisa ter espaço dentro do currículo; espaço garantido para poder trabalhar tanto o número de períodos quanto o número de horas a serem trabalhadas, enfim para que eles (os/as alunos) possam ter pelo menos alguma vivência, saber que aquilo existe. (Professora A)

A reivindicação da professora se alinha com a ideia de que o ensino de Dança na Educação Básica poderia promover o desenvolvimento integral dos e das estudantes, ou seja, “[...] ampliar sua prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da Dança em sociedade” (MARQUES, 2010, p. 37).

O diálogo estabelecido com as professoras mostra invariavelmente as preocupações com o desenvolvimento dos e das estudantes, na crença de que a Dança contribui para a formação dos sujeitos; no caso em tela, sobretudo, aos sujeitos em situação de precariedade social.

Nesse sentido, as professoras acreditam que a oferta da Dança de modo pleno ajudaria a promover a autonomia e a criatividade dos(as) alunos(as), incentivando a expressão individual e coletiva, a experimentação e a apreciação da diversidade de estilos e abordagens na Dança.

Em última análise, a curricularização da Dança na escola é um tema que envolve discussões sobre educação, cultura, identidade e liberdade. O modo como é implementada, os objetivos subjacentes e a abordagem pedagógica adotada desempenham um papel crucial na determinação se ela será vista como uma oportunidade enriquecedora ou como uma forma de controle. O equilíbrio entre o reconhecimento da Dança como uma forma de Arte e a promoção da autonomia do(a)s e alunos(as) é um desafio importante a ser abordado tanto quando a necessidade de curricularizar a Dança na Educação Básica. Essas ideias são muito bem elencadas pelas entrevistadas, as quais tomam a Dança como um elemento fundamental para minimizar as precariedades sociais presentes na vida dos/as estudantes.

Quais arranjos, quais currículos, quais perspectivas?

A despeito de suas limitações, a BNCC constitui ainda um avanço significativo para o ensino de Dança (e de Arte em geral), pois, pela primeira vez, vê-se a Dança (além das

Artes visuais, da Música e do Teatro), em um documento normativo, descrita e apresentada nas minúcias da sua especificidade. Isso pode ajudar professoras a defender tal linguagem artística na Educação Básica, além de favorecer a noção de que se trata de uma área de conhecimento especializada.

Entretanto, como se pode perceber desde as entrevistas analisadas, a BNCC deixa lacunar as formas e os arranjos curriculares possíveis para o cumprimento do que a própria Base prevê. Tais lacunas, supõe-se, estão relacionadas com o fato de não deixar claro o que para nós da área de Arte parece muito evidente: que as professoras têm formações específicas em apenas uma linguagem e, ainda, que uma maior possibilidade de oferta das linguagens artísticas favoreceria a formação integral dos e das estudantes.

Vejamos o que disseram as entrevistadas sobre as ofertas e arranjos curriculares.

Iniciamos com um quadro (tabela 1) com as formas de oferta nas quatro escolas pesquisadas. A escola A oferta três linguagens, enquanto a Escola C, apesar de ter uma professora licenciada em Dança, oferta apenas a linguagem Artes Visuais, visto que ela dá aulas de Artes Visuais. Somente na escola D há oferta das quatro linguagens, estando disponíveis para a escolha eletiva dos(as) estudantes no Ensino Médio.

Tabela 1 – Oferta de cada linguagem nas escolas pesquisadas

ESCOLAS	ARTES VISUAIS	DANÇA	MÚSICA	TEATRO
ESCOLA A	x	x	x	
ESCOLA B	x	x		
ESCOLA C		x		
ESCOLA D	x	x	x	x

Como se pode notar, a oferta é variada e apenas uma escola oferece as 4 linguagens artísticas. Os dados mostram que as ofertas vão desde a eletividade (possibilidade de escolha dos e das estudantes dentre um rol de 4 linguagens, até a oferta única, nesse caso, apenas de Artes Visuais ministrada por professora sem formação para tal).

Por sua vez, a tabela 2, a seguir, visa mostrar as possibilidades de ofertas da disciplina de Arte conforme a opinião das seis participantes da pesquisa. A cada uma delas foi perguntado qual seria o arranjo curricular ideal para a disciplina de Arte na Educação Básica. Cada uma delas sugeriu ao menos duas possibilidades de oferta.

Tabela 2 – Oferta ideal e possibilidades no ensino da Arte

PARTICIPANTES	OFERTA 1 AS 4 LINGUAGENS EM TODOS OS ANOS	OFERTA 2 AS 4 LINGUAGENS EM ANOS ALTERNADOS	OFERTA 3 ELETIVA POR LINGUAGENS	OFERTA 4 EXTRA CURRICULAR
PROFESSORA A	x		x	
PROFESSORA B	x	x	x	
PROFESSORA C	x		x	
PROFESSORA D	x		x	
SUPERVISORA A	x	x	x	
SUPERVISORA B	x	x		x

Vê-se na tabela acima que as participantes da pesquisa sugeriram diferentes possibilidades de oferta, tais como:

- 1) Possibilidade 1: caracteriza-se por disponibilizar as quatro linguagens artísticas em todos os anos, ou seja, os estudantes estudariam Dança, Teatro, Artes Visuais e Música ao longo dos seus anos de estudos.
- 2) Possibilidade 2: caracteriza-se por disponibilizar as quatro linguagens artísticas em anos alternados. Exemplo: no 6º ano Dança; no 7º ano Teatro; no 8º ano Artes visuais; no 9º ano Música.
- 3) Possibilidade 3: caracteriza-se por disponibilizar as quatro linguagens artísticas de forma eletiva, ou seja, o estudante poderá escolher qual linguagem deseja vivenciar. Exemplo: a oferta poderá ser por bimestre, semestre ou anual, desde que o estudante veja as quatro linguagens ao longo da sua formação.
- 4) Possibilidade 4: caracteriza-se por disponibilizar as linguagens não existentes no currículo de forma extraclasse, ou seja, se a escola dispõe de um professor de Artes Visuais e outro de Música no currículo, a Dança e o Teatro seriam ofertadas como possibilidade no período extraclasse, em um horário diferente ao turno regular da/do estudante.

A análise das sugestões das professoras e das supervisoras, em relação às diferentes modalidades de oferta para as linguagens artísticas, revela uma gama diversificada de preferências e estratégias potenciais para a oferta do componente. As

possíveis interpretações e arranjos, propostos pelas professoras e pelas supervisoras como um ideal, algumas vezes, são descritos por elas como uma meta distante de ser alcançada.

A Professora A indicou predileção pela possibilidade 1, a qual prevê a oferta de todas as linguagens artísticas em todos os anos, e pela possibilidade 3, que permite a escolha eletiva das mesmas linguagens. Essa seleção sugere um interesse em equilibrar uma base curricular estruturada com opções mais flexíveis.

Enquanto isso, a Professora B demonstrou uma abordagem mais abrangente, optando pelas possibilidades 1, 2 e 3, o que sugere uma perspectiva que inclui a oferta de todas as linguagens artísticas, alternância entre elas em diferentes períodos e a oportunidade de escolha para as/os alunas/os. Ela diz:

Ai, o mundo dos sonhos é que tivesse um professor de cada linguagem dentro da escola e que os alunos pudessem, em determinado momento do ano, participar de todas as linguagens, depois escolher uma que goste mais, ou que eles pudessem ter os quatro professores, que fossem divididos: sexto ano faz Artes Visuais, sétimo Música, oitavo Dança, nono Teatro. Que eles pudessem passar por essas linguagens de uma forma muito mais, não gosto da palavra produtiva, mas num sentido de estudo de imersão, sabe, dentro das linguagens. (PROFESSORA B)

Tanto a Professora C quanto a Professora D compartilharam preferências semelhantes, optando pelas possibilidades 1 e 3. Esse viés pode indicar a valorização de uma consistência proporcionada pela inclusão de todas as linguagens (possibilidade 1), aliada à valorização da flexibilidade por meio da seleção eletiva (possibilidade 3) para as alunas e os alunos.

E a forma como acontece aqui na escola, eu acho que, nossa, seria ideal de acontecer em todos os lugares, que eles têm essa oportunidade, e, primeiro, de conhecer mais de uma linguagem, né, de ter professores que tenha formação em cada uma das linguagens, que também não é simplesmente passar pelas linguagens por uma polivalência, mas sim por professores que sabem realmente cada uma delas. (PROFESSORA D)

As Supervisoras A e B, por sua vez, demonstraram interesse por uma gama mais ampla, selecionando as possibilidades 1, 2 e 3 (e, no caso da Supervisora B, também a possibilidade 4, atividades extracurriculares). Tal escolha pode refletir um desejo de

explorar diversas abordagens pedagógicas, desde a inclusão de todas as linguagens até modalidades alternadas ou mesmo oportunidades complementares além do ambiente regular de aulas. Essas escolhas evidenciam ainda a complexidade nas decisões para planejar o ensino de linguagens artísticas, levando em conta não apenas a disponibilidade das disciplinas, mas também a flexibilidade de escolha, a estrutura curricular e a estrutura física.

A questão apresentada pela Supervisora B aponta um possível caminho por intermédio do qual se possa utilizar o ensino da Arte em atividades extraclases. Ela afirma:

O ideal seria que fosse ofertado essas quatro opções no componente. Que a escola pudesse ampliar [a oferta] para os alunos [e oferecer...] a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais, ou que o aluno pudesse optar por uma delas, ou que o aluno pudesse ver nas quatro, né? Porém, depende da gente conseguir o espaço físico, é um empecilho, né? E ele [o diretor] pretende então trazer para as oficinas do Mais Educa, então a gente já trouxe a Dança, numa das oficinas, e a gente gostaria, nos próximos anos, de ampliar, aí no contraturno escolar. Mas aí depende do espaço físico e da mantenedora ampliar a carga horária para os professores, né? Também teria que contratar os professores ou nomear, no caso. (SUPERVISORA B)

Ao analisar os dados das entrevistas, torna-se evidente como a forma como as professoras e as supervisoras entrevistadas entendem que seria ideal para que o componente fosse oferecido na Educação Básica, a partir da sua interpretação da BNCC. Todas concordaram que o cenário perfeito seria aquele em que os estudantes passassem por todas as linguagens durante seu percurso formativo.

Formas de oferta da Dança e os conteúdos abordados?

Que tipos de danças são possíveis de trabalhar no ambiente escolar? Quais danças são permitidas segundo a BNCC? Como as professoras encaram a visão que as/os estudantes têm sobre a Dança na escola?

A Dança, como uma forma de expressão que envolve o corpo e a presença física, pode ser vista inicialmente como uma maneira de explorar a dimensão da presença no ensino e na aprendizagem. No entanto, essa presença tardia na Educação Básica traz dificuldades de implementação.

Para a comunidade escolar, que é composta por pais, funcionários, alunos e professores, a chegada da Dança na escola cria várias expectativas. Com efeito, a inserção da Dança no currículo visa também enriquecer a experiência cultural dos alunos, permitindo que explorem diferentes formas de Dança, incluindo aquelas de diferentes culturas e tradições. Para além dessas aplicações, vale ressaltar que a Dança no contexto escolar pode promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes, ajudando-os a desenvolver habilidades como coordenação motora, equilíbrio, expressão corporal e autoconfiança. Todavia, indaga-se: será que é isso que é pensado pelas professoras em questão?

É possível perceber que a Dança pode tanto promover a autonomia dos alunos, permitindo-lhes explorar sua própria expressão e identidade, quanto restringir a liberdade e criatividade, impondo padrões predefinidos, cristalizando identidades, papéis sociais, sistemas culturais, econômicos e mesmo políticos. Como já se observou, a inclusão da Dança na Educação Básica é relativamente recente em muitos sistemas educacionais e as/os estudantes podem ter conhecimento prévio limitado sobre o que ela possibilita. Muitas vezes, a Dança é vista apenas de maneira estereotipada, como um entretenimento ou uma forma de expressão artística limitada a apresentações em palcos, programas de TV ou competições.

As professoras A, B e D destacaram as conexões entre a Dança e outras linguagens (em sua grande maioria, com o Teatro e a Música) e, sempre que possível, com outras disciplinas, como História e Literatura, por exemplo, para mostrar como a Dança é uma linguagem artística que se relaciona com várias áreas do conhecimento. Vejamos, portanto, alguns depoimentos:

Sim, Teatro, Cinema, Música, tudo que tenha relação com meu conteúdo.
(PROFESSORA A)

[...] Ah, existe a Fotografia, existe o Cinema, existe o Teatro e não se trabalha com elas com coisas relacionadas ao exercício artístico. [...] então se a gente está ali estudando coco, aí eu vejo que tem uma batida que parece funk, mostra para eles para a gente fazer essa relação juntos, né, então o conteúdo da música, o conteúdo mesmo das Artes Visuais, agora eles trabalham [...] para construir essa apresentação que tu vai ver hoje. Eles pegaram figuras da internet, etc., né, mas tudo assim, em favor daquilo que eles estão aprendendo em Dança e para complementar ou para enriquecer aquele conteúdo que a gente tá estudando. A gente tá trabalhando. (PROFESSORA B)

A Música, ela tem a vida própria dela, a Dança também, a gente só precisa de uma música para dançar, mas a gente precisa ter uma noção de uma para poder ser utilizada dentro da outra, eu falo isso do Teatro [...] eu tenho essa noção, de que é muito próxima [Teatro e Dança], tentando encaixar essa parte do corpo às Artes Visuais. Além de coisas de História. Tipo, tem um que eu uso muito, o exemplo do homem Vitruviano. E aí, quando eu vou falar sobre [o] espaço, [...] eles têm mais facilidade de associar ao desenho do espaço, então eu trago, assim, esses exemplos. (PROFESSORA D)

À medida que os estudantes adquirem conhecimento e experiência na Dança, podem desenvolver um gosto mais profundo por essa forma artística e compreender suas múltiplas dimensões. Ao partir desse pressuposto, a Professora B relata que seu planejamento já sofreu diversas modificações para envolver e contemplar o maior número de estudantes. A professora deixou de pensar e elaborar seu plano de trabalho a partir de uma visão eurocêntrica de Dança e passou a se orientar pela realidade dos estudantes. Ela contou:

[...] eu fui me dando conta o quanto eu trazia de uma proposta de Dança eurocêntrica para dentro da escola. E isso ia na forma como eu avaliava, na prática de sala de aula, ao conteúdo que eu escolhi. Em algum momento, comecei a me dar conta de que tá, isso pode ser uma parte, porque eu não vou rasgar toda a minha formação. Isso é uma parte do que eu sei de Dança e de como eu trabalho, mas não pode ser o todo. (PROFESSORA B)

No que tange ainda ao planejamento, a entrevistada afirmou que, apesar de ter um planejamento anual que aborda as diferentes perspectivas adotadas pela a BNCC, ela preferia ter um planejamento sempre mais dinâmico, e para um curto espaço de tempo.

E aí os planos de aula vão acontecendo ao longo da semana, e já tive uma sistemática, tipo, de planejar todo o trimestre. Não gostei, porque eu acho que tudo é muito dinâmico, então o máximo do meu planejamento chega na semana que vem, e aí eu olho, vejo se deu certo. Vou naquele caminho, modifico isso para os planos de aula, as minhas aulas têm uma hora e 50 minutos, então geralmente eu penso que é uma aula de uma hora de atividade de Dança prática. (PROFESSORA B)

Tal relato nos permite trazer novamente à baila a pergunta sobre que tipo de Danças são sugeridas pela BNCC – e sequer se há alguma reflexão a esse respeito. Strazzacappa (2003, p. 74-75) oferece as seguintes reflexões e questões acerca do que seria conteúdo da Dança:

Revista Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 15 n. 2, jul-dez 2024

A dança trabalha o corpo e o movimento do indivíduo, mas isso a Educação Física também faz. A dança desenvolve noções rítmicas, mas a música também. A dança amplia as noções espaciais da criança e do adolescente, situando-os no tempo e no espaço e desenvolvendo sua expressão corporal, mas o teatro também. A dança preocupa-se com a educação estética, mas as artes plásticas também. A dança proporciona o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, mas isso todas as linguagens artísticas proporcionam... Afinal, o que é exclusivo da dança? (2003, p. 74-75)

Vale lembrar que a BNCC não faz menção direta a Danças específicas. Em vez disso, a BNCC estabelece diretrizes gerais para o ensino de Arte na Educação Básica, incluindo a Dança. Ela enfatiza a importância de abordar diferentes linguagens artísticas e fornece flexibilidade para que as redes e escolas escolham as abordagens e estilos de Dança que melhor se adequem às necessidades e interesses de seus alunos. Isso significa que as professoras podem incorporar uma variedade de estilos de Dança, tais como: Dança contemporânea, Dança folclórica, Dança clássica, Dança popular, entre outros, de acordo com seus objetivos educacionais.

Consta no texto da BNCC, os seguintes aspectos para a Dança no Ensino Fundamental:

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. (BRASIL, BNCC, 2016a, p. 201)

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (BRASIL, BNCC, 2016a, p. 201)

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. (BRASIL, BNCC, 2016a, p. 201)

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (BRASIL, BNCC, 2016a, p. 201)

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a

construção de vocabulários e repertórios próprios. (BRASIL, BNCC, 2016a, p. 201)

Logo, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades de apreciação, expressão e criação artística por meio da Dança, bem como a compreensão da Dança como parte integrante da cultura e da expressão humana. Portanto, embora não especifique nenhum tipo de dança, ela fornece um quadro geral para o ensino da Dança na Educação Básica, encorajando a exploração de uma ampla gama de estilos e abordagens.

Com as possibilidades oferecidas para o ensino da Dança, é possível abordar uma variedade de temas, habilidades e conteúdos, em sala de aula, com base na BNCC, tais como:

1. **Expressão Corporal:** porquanto a Dança constitui uma forma poderosa de expressão corporal. Os alunos podem aprender a usar o movimento do corpo para expressar emoções, narrativas e ideias. Isso inclui explorar gestos, posturas e movimentos que comunicam significado;
2. **Diversidade Cultural:** a BNCC enfatiza a importância de promover a compreensão da diversidade cultural. Os professores de Dança podem explorar danças tradicionais de diferentes culturas, expondo os alunos a estilos e tradições variados existentes ao redor do mundo.
3. **História da Dança:** a história da Dança é rica e variada. Os alunos podem estudar os diferentes períodos da sua história, desde a Dança clássica até a Dança contemporânea. Isso ajuda a contextualizar a Dança no tempo e no espaço.
4. **Técnica de Dança:** dependendo do nível de ensino e do interesse dos alunos, a técnica de Dança pode ser um foco importante. Isso inclui o aprendizado de movimentos específicos, técnicas de respiração, alongamento e equilíbrio.
5. **Criação Coreográfica:** os alunos podem ser incentivados a criar suas próprias coreografias, desenvolvendo habilidades de criação artística. Isso envolve a escolha de música, a concepção de movimentos e a organização de uma apresentação coreográfica.
6. **Integração Interdisciplinar:** a BNCC estimula a integração de diferentes disciplinas. Os professores de Dança podem trabalhar em colaboração com outros professores para criar projetos interdisciplinares que relacionem a Dança a temas como Matemática (contagem rítmica), Literatura (histórias dançadas), História (danças folclóricas) e muito mais.

7. Promoção da autoexpressão e autoconfiança: a Dança é uma maneira eficaz de promover a autoexpressão e a autoconfiança. Os alunos podem aprender a se sentir mais confortáveis em seus próprios corpos e a expressar suas personalidades por meio do dançar.

8. Conexão com a Cultura Local: a Dança pode ser uma forma de conectar os alunos à cultura local e às tradições da região. Isso inclui explorar Danças regionais e folclóricas que fazem parte da identidade cultural.

9. Apresentações e Performance: a BNCC encoraja a apresentação de trabalhos artísticos. Os alunos podem participar de apresentações e performances de Dança, ajudando a desenvolver habilidades de palco e compartilhando suas criações com os outros.

As professoras entrevistadas deixaram claro que possuem autonomia para abordar o conteúdo e a forma necessária com flexibilidade. Adaptam o currículo e seu planejamento de acordo com os objetivos educacionais e os interesses dos/das alunos/as, criando uma experiência rica e significativa, fazendo o que Batalha e Cruz enfatizam sobre a negociação estratégica no processo de ensino e aprendizagem.

A comunicação pode ocorrer de diferentes modos, emergindo a negociação como uma estratégia comunicacional que se contrapõe aos modos mais fechados, sem dialogia. Através da negociação, professores e alunos têm a oportunidade de discutirem e decidirem sobre o percurso de aprendizagem e as propostas para a caminhada. A negociação pode se manifestar como estratégia de ensino do professor, constituindo um *modus operandi* de aula, como também pode emergir em situações específicas, episódicas e ocasionais. (2019, p. 85)

Ao ter a negociação como estratégia para o ensino da Dança, as professoras oportunizam às/os estudantes um percurso de aprendizagem diferenciado, possibilitando uma aproximação com a realidade e as linguagens utilizadas pelas/os estudantes, um diálogo para construir uma trajetória de conhecimento e afetividade.

Considerações finais

As professoras entrevistadas destacaram a importância de incorporar a Dança em um contexto mais amplo, incluindo outras linguagens artísticas, possibilitando conexões interdisciplinares. Enfatizaram, de igual modo, a necessidade de negociar estratégias

pedagógicas e adaptar os planos de aula de acordo com a dinâmica e os interesses dos alunos. Tal negociação embute, certamente, o trato de questões – via Dança, via corpo – que ultrapassam o domínio propriamente artístico, de modo a se lançar a uma reflexão sobre o sujeito, a um trabalho sobre si próprio no âmbito social, de inscrição de uma vida – ou de múltiplas formas de vida – que, atravessadas por condicionamentos econômicos, culturais, políticos, deixam de compor adequadamente.

Ainda que a BNCC intua o desenvolvimento de determinadas atividades em espaços teoricamente propícios às mesmas, é consabido que o estado da infraestrutura escolar não raro se apresenta precário, deficiente, não podendo oferecer os materiais e as ferramentas por intermédio dos quais uma proposta pedagógico-artística possa efetivamente se realizar. A discussão nesse sentido leva à consideração de aspectos estruturais – nem sempre sanados por políticas públicas. Por outro lado, a presença da Dança no currículo da EB pode indicar potências para romper com as precariedades sociais – aquelas as quais alunas e alunos estão submetidos –, ajudando a ampliar o universo de possíveis dos e das estudantes, e isso está intimamente ligado com arranjos curriculares diversificados e que garantam o trabalho de qualidade da Dança e das demais linguagens artísticas.

O ponto de ligação, com efeito, entre os arranjos curriculares para a Dança (e demais linguagens artísticas) e a possibilidade de enfrentamento das precariedades sociais se mostra, na pesquisa realizada, justamente no campo potencialmente criativo que a Dança propõe ao ser inserida no currículo. Dança, assim, não significa a imitação de passos, mas o protagonismo de alunas e alunos na descoberta e criação de vínculos entre o movimento dançado e a vida. Tais vínculos guardam a possibilidade de mundos outros, novos arranjos, novas possibilidades de pensar e agir contra o que há de precário na vida.

Referências

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de Dança na escola: concepções e práticas na visão de professores. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 72-97, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815012019072>. Acesso em: 31 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CORRÊA, Josiane Gisela Franklin; DOS SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de Dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre: UFRGS, v. 4, n. 3, p. 509-526, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266041528>. Acessado em: 31 jan. 2024.

CORRÊA, Josiane Gisela Franklin; DOS SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre: UFRGS, v. 9, n. 1, p. 1-29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266082443>. Acessado em: 31 jan. 2024.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, Disciplina e Subjetivação nas Práticas de Dança**: um estudo com professoras da rede pública no Sul do Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/169008>. Acessado em 31 jan. 2024.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2010.

MAÇANEIRO, Scheila; STRAZZACAPPA, Márcia. Dança no ambiente escolar: desafios da especificidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, v.6, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3567>. Acessado em: 02 fev. 2023.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na Educação: Discutindo questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 73-85, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.55>. Acessado em: 01 fev. 2024.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da Dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VALLE, Flavia Pilla do; ZANCAN, Rubiane Falkenberg. Dança na Escola... Para Quê? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre: UFRGS, v. 13, n. 1, e123696, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/123696>. Acessado em: 3 fev. 2024.