



DAS LUTAS E CHEGADAS, AO INÍCIO DA ATUAÇÃO DOCENTE:

**ações políticas para
inserção da Dança na Rede
Municipal de Pelotas/RS**

CAROLINA PINTO DA SILVA

Mestre em Artes Cênicas (UFRGS),
licenciada em Dança (UFPel) e gra-
duada em Educação Física (UFPel).
Atualmente é professora de Dança da
Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

**VERA LÚCIA BERTONI
DOS SANTOS**

Doutora em Educação (UFRGS).
Professora do Programa de Pós-
graduação em Artes Cênicas e do
Departamento de Arte Dramática do
Instituto de Artes da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO

O artigo é resultante de uma pesquisa envolvendo o processo de inserção da Dança como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS. O ponto de partida da investigação é o processo de ingresso, por Concurso Público (Edital 133/2019), de seis professoras licenciadas em Dança, que passaram a atuar nesse contexto educacional. No recorte apresentado, discute-se a Dança como área do conhecimento e a relação dessa linguagem/modalidade artística com a Educação Básica, tendo como base narrativas e reflexões dessas professoras de Dança, fontes orais, em articulação com perspectivas de autores referenciais, tais como Josiane Corrêa e Vera Lúcia dos Santos (2019; 2020), Isabel Marques (2012) e Andréa de Souza (2017), dentre outros. O trabalho evidencia aspectos políticos, contextuais, relacionais e educacionais do processo de inserção da Dança nas instituições de ensino de Pelotas/RS.

PALAVRAS-CHAVE:

Dança na Escola. Educação Básica. Concurso Público.

FROM STRUGGLES AND ARRIVALS, TO THE BEGINNING OF TEACHING: POLITICAL ACTIONS TO INCLUDE DANCE IN THE MUNICIPAL NETWORK OF PELOTAS/RS

ABSTRACT

The article is the result of research involving the process of inserting Dance as a curricular component in Municipal Public Schools in Pelotas/RS. The starting point of the investigation is the entry process, through Public Competition (Notice 133/2019), of six teachers with a degree in Dance, who started working in this educational context. In the section presented, Dance is discussed as an area of knowledge and the relationship of this language/artistic modality with Basic Education, using as a reference narratives and reflections of these Dance teachers, oral sources, in conjunction with perspectives from reference authors, such as Josiane Corrêa and Vera Lúcia dos Santos (2019; 2020), Isabel Marques (2012) and Andréa de Souza (2017), among others. The work highlights political, contextual, relational and educational aspects of the process of introducing Dance into educational institutions in Pelotas/RS.

KEYWORDS:

Dance in Schools. Primary Education. Civil-service Examinations.



INTRODUÇÃO

As reflexões compartilhadas neste texto são decorrentes de uma investigação¹ que tem como temática mais ampla a Dança na Escola e, mais especificamente, a inserção da Dança² como componente curricular nas Escolas Públicas Municipais de Pelotas/RS, a partir da perspectiva de professoras³ licenciadas em Dança, ingressantes nessa realidade escolar e que passaram a atuar no componente curricular Dança.

No ano de 2019, a publicação das normas do Concurso Público, Edital 133/2019, inicialmente lançado pela Prefeitura Municipal de Pelotas para suprir demandas das escolas por professoras(es) de Artes, gerou diversas ações políticas, que reivindicavam vagas específicas para professoras(es) de Dança, exigindo mais atenção e adequação dos conteúdos programáticos nos editais de seleção de pessoal para atuar na área da Dança. Como conquista dessa mobilização coletiva, realizou-se, então, o primeiro certame com vagas específicas para cada uma das linguagens artísticas, no qual foram aprovadas(os) 12 docentes licenciadas(os) em Dança. No entanto, apenas duas professoras foram nomeadas e empossadas em 2020, e em seguida foram encaminhadas para lecionar em escolas de turno integral do referido município.

No início de 2021, novas articulações e mudanças aconteceram no âmbito do ensino das Artes em Pelotas, através da construção de um coletivo de docentes de Dança e de Teatro aprovadas(os) no concurso de 2019, mas que, até então, não haviam sido nomeadas(os). Através desta articulação dos profissionais do campo das Artes Cênicas, outras professoras de Dança foram nomeadas e encaminhadas para diversos contextos escolares, o que representou uma importante ampliação dos espaços de inserção das docentes, que estavam restritas a escolas de ensino integral, como anteriormente era previsto.

O objetivo principal da investigação, que fundamenta o presente artigo, é identificar e compreender aspectos do processo de inserção da disciplina Dança no currículo das diferentes instituições da Rede Municipal, sob a perspectiva das seis docentes efetivadas no último concurso público de Pelotas, que ocupam vagas específicas de Professor II Dança, levando em conta os desafios e as possibilidades do contexto no qual essa inserção se realizou, bem como analisar os espaços ocupados pela Dança no ambiente escolar e nos currículos.

1 A investigação deu origem à dissertação de mestrado intitulada *Ensino de Dança na Educação Básica: Conversas com professoras da Rede Municipal de Pelotas/RS*, defendida por Carolina Pinto da Silva, com orientação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS) entre os anos de 2021 e 2023.

2 Ao longo do texto, utilizamos o termo “Dança” com inicial maiúscula para designar o campo de conhecimento, assim como o componente curricular.

3 Considerando que o recorte da pesquisa abrange somente docentes mulheres e que, no âmbito da Educação Básica, o cargo de “professor de Dança” é ocupado majoritariamente por profissionais do sexo feminino, optamos por utilizar o genérico feminino, alternando as expressões “professoras”, ou “as docentes” de Dança, na maior parte do texto; no restante do texto, trazemos a expressão dupla “professoras(es)”.



A pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa (Gerhardt; Silveira, 2009), ancorada em abordagens etnográficas e autoetnográficas (Fortin, 2009; e Dantas, 2016), cujo *trabalho de campo* se realizou mediante a interação entre a pesquisadora e as docentes, fontes orais e colaboradoras da pesquisa, utilizando, como instrumento metodológico, uma entrevista semiestruturada baseada no conceito de *entrevista compreensiva* (Kaufmann, 2013), que prioriza um momento de conversa e compartilhamento, buscando-se estabelecer uma relação de parceria entre as envolvidas.

As entrevistas com as docentes realizaram-se em duas etapas dessa inserção no ambiente escolar mencionada anteriormente, evidenciando o andamento dos processos vivenciados nas escolas em dois momentos: a primeira etapa, que possibilitou compreender aspectos iniciais das ações que envolvem o ingresso das docentes nas unidades escolares; e a segunda, realizada quase um ano após a primeira etapa, permitiu visualizar o andamento e a apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas após o retorno ao ensino presencial⁴, considerando seus diferentes contextos, fatores, experiências e especificidades.

Neste estudo, discutem-se os processos de inserção da Dança – primeira etapa das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, com foco nas reflexões sobre as narrativas das seis professoras de Dança, destacando aspectos relacionados às ações políticas e às reivindicações relativas à inclusão dessa área do conhecimento no currículo das escolas e a diversidades dos seus contextos.

AÇÕES POLÍTICAS PRÉVIAS

O primeiro aspecto a enfocar diz respeito às ações de natureza política anteriores à chegada das professoras colaboradoras da pesquisa às escolas de Educação Básica de Pelotas/RS para as quais foram designadas, o que envolveu articulações e pressões políticas realizadas por um coletivo de professoras(es) de Dança e de Teatro, que se mobilizaram para reivindicar suas nomeações.

⁴ Em 2021, o ingresso das professoras colaboradoras ocorreu durante a vigência do ensino remoto, quando as aulas presenciais ainda estavam suspensas no município, em cumprimento às medidas de contenção da pandemia de covid-19. Em 2022, ocorreu o retorno ao ensino presencial em toda Rede Municipal de Pelotas/RS.



Tal temática, referente às ações políticas prévias às nomeações das professoras, que foram inseridas em 2021, emerge da reflexão sobre conteúdos das narrativas da professora colaboradora Jaciara Jorge, relacionados ao movimento liderado por ela e por um colega, professor da área de Teatro, em favor de novas nomeações dos docentes de Dança e de Teatro aprovados no concurso.

A exemplo do primeiro movimento iniciado por um coletivo de docentes, discentes e egressos do curso de Dança da UFPel, que solicitava, aos órgãos competentes, vagas específicas para Dança no concurso de 2019, bem como a adequação dos conteúdos programáticos das provas a este perfil, verificou-se a necessidade urgente de, novamente, unir forças e, como relata Jorge (2021), “agir em várias frentes”, de modo a pressionar a Prefeitura Municipal a ampliar as nomeações. A urgência de uma nova articulação coletiva, reunindo as(os) aprovadas(os) de Dança e de Teatro – que ainda não haviam sido chamadas(os), ocorreu devido ao fato de que, até aquele momento, tinham sido nomeados 30 professoras(es) de Artes Visuais, 6 de Música, 2 de Dança e 2 de Teatro, acentuando a desigualdade de tratamento entre as linguagens/modalidades artísticas no projeto educacional para as Escolas municipais.

Na perspectiva de Souza (2017), a disparidade de reconhecimento entre as linguagens artísticas é constantemente observada, seja pelas escassas possibilidades de abertura de concursos públicos específicos, seja pela falta de equidade nos processos de inserção dos docentes da área da Dança, gerando embates e ações em prol do reconhecimento da Dança como área de conhecimento. Para a autora,

O momento de transição e consolidação dessa nova posição identitária, professor de Arte/ Dança, explicita as disputas e desavenças entre áreas de conhecimento que até então não aconteciam. Mas esse processo não é contínuo: está sujeito a descontinuidades e rupturas, que devem ser observadas e vigiadas constantemente [...] (Souza, 2017, p. 5).

Essa noção identitária apontada pela autora impulsiona a constante vigília das(os) licenciadas(os) em Dança nos processos de inserção da Dança como área de conhecimento na Educação Básica. A entrevistada Jorge, quando indagada sobre os processos de mobilização do coletivo de professoras(es), discorreu sobre o momento que antecedeu o direcionamento das docentes às instituições escolares. Segundo ela, a primeira ação do coletivo foi pedir apoio a diversas instituições e entidades educacionais e culturais:



Então a gente encaminhou o documento da SMED, entramos em contato com todas as instituições de educação, de pesquisa e de arte [...] a gente encaminhou pedido de apoio à nossa causa para as universidades: UFSM, UFPel, UFRGS, encaminhamos para a ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – para o SATED, o colegiado setorial, AMASETE [...] Para um monte de lugar que a gente conhecia, que tinha contato, que conhecia alguém que pudesse dar essa força para gente, em apoio ao nosso movimento para que nomeassem os professores de Teatro e Dança (Jorge, Entrevista 1, ago. 2021).

Com o objetivo de solicitar explicações das autoridades competentes sobre a disparidade nas nomeações das(os) professoras(es) de Arte e exigir a nomeação das aprovadas(os) em Dança e em Teatro, de forma a equilibrar as diferentes modalidades artísticas, o coletivo elaborou uma carta aberta, que foi assinada por todos os seus membros, e protocolada na Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), juntamente com cartas de apoio de instituições e demais organizações relacionadas às Artes, à Pesquisa e à Educação, o que culminou na publicação de um outro edital, possibilitando a nomeação de mais oito docentes: quatro de Dança e quatro de Teatro.

De acordo com os estudos de Valle (2016), Corrêa e Santos (2019), essas articulações são fundamentais para o fortalecimento da categoria das(os) professoras(es) de Dança, o que, no âmbito do Rio Grande do Sul, é cada vez mais evidente em encontros, seminários e produções acadêmicas que discutem e reivindicam o espaço da Dança na Educação Básica. Conforme Corrêa e Santos (2019, p. 37), eventos como os encontros das graduações em Dança promovem ações políticas importantes como “produção coletiva de documentos de cunho reivindicatório” e que, conforme as necessidades evidenciadas, são “endereçadas a entidades políticas e a órgãos públicos”.

Tais articulações não só colaboram para fortalecer uma identidade de classe nos profissionais do campo da Dança no RS, mas também motivam outros grupos, de diferentes regiões do país, a se mobilizarem em defesa dos direitos das(os) profissionais licenciadas(os) em Dança.

Outra questão apontada por Jorge em relação ao processo de nomeação dos docentes é a fragilidade dos argumentos da SMED para priorizar professoras(es) de Artes Visuais e de Música,



em detrimento das(os) de Dança e de Teatro, supostamente adequados a demandas do currículo das escolas, ou à necessidade de cumprimento do Projeto Político Pedagógico (ou do regimento) de cada instituição, mas esses argumentos não se sustentam, pois grande parte das instituições nem sequer sabiam do concurso, ou da possibilidade de contar com profissionais especialistas nessas áreas artísticas nos seus quadros docentes.

Levando em conta as justificativas do poder público referentes à “falta de demanda” das instituições por docentes dos diferentes campos da Arte, o coletivo realizou uma importante movimentação, que iniciou pelo contato com algumas escolas municipais, com o propósito de “criar a demanda” por docentes de Dança e de Teatro. Jorge afirmou que essa articulação se deu a partir do diálogo com escolas com as quais ela e um colega, docente de Teatro, tinham contato prévio, o que facilitou a interlocução:

[...] Por que a gente fez isso, né? Porque a gente recebeu a primeira resposta da SMED dizendo que a demanda tinha que vir das escolas. Então a gente ligou para as escolas para pedir que eles pedissem! (risos) O que acabou acontecendo é que as escolas que a gente entrou em contato acabaram fazendo essa solicitação (Jorge, Entrevista 1, ago. 2021).

Esses docentes agiram de forma estratégica, na medida em que assumiram uma postura educativa junto a algumas instituições, informando aos seus dirigentes da possibilidade de ampliar seus quadros docentes com professores de Dança e de Teatro, sensibilizando-os em relação à espera dos profissionais pelas nomeações e realizando um trabalho pedagógico de conscientização acerca da relevância do campo das Artes Cênicas, Dança e Teatro, como forma de conhecimento, no âmbito escolar.

Numa reflexão sobre esse tipo de iniciativa de consolidação das conquistas na área da Dança, Souza (2017, p. 6) refere-se à “militância em prol da construção da Dança enquanto área de conhecimento no Estado, algo que somente as legislações ou eventos isolados não conseguem garantir”. Nesse sentido, a autora destaca a persistência dos licenciados e docentes da área, não apenas nas reivindicações para a abertura de cursos superiores de Dança e buscas de ampliação de vagas específicas em concursos públicos, mas, sobretudo, no acompanhamento atento dos processos de nomeação dos aprovados.



Jorge lembra que as ações políticas do coletivo de docentes não cessaram após a realização do concurso; pelo contrário, o movimento manteve a sua força diante do objetivo de pressionar a SMED a nomear todas(os) as(os) aprovadas(os) de Dança e de Teatro, mantendo-se vigilante em relação ao processo de nomeação, mediante contatos sistemáticos com a SMED, o que garantiu, em janeiro de 2023, a nomeação de todas(os) aprovadas(os) no concurso de 2019.

Assim, as mobilizações e articulações políticas aqui evidenciadas são consideradas exemplares, na medida em que possibilitam compreender o processo de inserção da Arte na Educação Básica pública de forma complexa, levando em conta diferentes agentes, forças e implicações de natureza política.

ENCAMINHAMENTOS, INSERÇÃO E RECEPÇÃO

Em continuidade às conquistas que culminaram na totalidade das nomeações, destacamos um segundo aspecto que trata dos processos de inserção vivenciados pelas docentes, desde os momentos que antecedem o ingresso nas realidades e os contextos escolares, para os quais foram designadas pela SMED, até a efetiva inclusão da Dança dentre as atividades curriculares dessas instituições.

A conquista significativa da nomeação em concurso público específico para vaga de Professor II Dança, a perspectiva de ocupação de uma vaga docente – até então inexistente nas escolas de Pelotas/RS, geraram muitas expectativas na maior parte das professoras colaboradoras. Entre alguns pontos levantados, uma ideia recorrente aparece nas descrições dos impasses vivenciados por elas, refletem dificuldades das escolas no “encaixe da professora de Dança”, e da própria disciplina que ela leciona, dentre as atividades que são oferecidas.



Em meio aos relatos sobre a chegada na escola – referentes à apresentação à equipe diretiva, pois as escolas ainda se encontravam em ensino remoto – as colaboradoras contam terem percebido certa surpresa por parte da direção das unidades escolares, como aponta Juliana Coelho:

[...] quando eu fui lá encaminhada para a escola, eles não sabiam que iam receber uma professora de Dança [...] eu vi que elas estavam já fazendo conta de cabeça, dizendo que tinha tantos professores de Arte e que iam ver direitinho como poderiam me encaixar para não prejudicar a carreira funcional de ninguém (Coelho, Entrevista 1, ago. 2021).

A professora Cleyce Colins recorda de ter vivenciado experiência semelhante no seu primeiro contato com a escola, quando a própria diretora se manifestou com surpresa em relação à sua chegada. Segundo ela, as integrantes da equipe diretiva da escola que a receberam “não sabiam muito bem a questão da Dança como disciplina. Mas desde o primeiro momento elas falaram [...] que queriam que eu estivesse com um projeto na escola” (Colins, Entrevista 1, set. 2021).

Conforme as docentes relatam, as equipes diretivas das instituições, de modo geral, tinham conhecimento da possibilidade de as escolas serem contempladas com uma professora de Dança, mas pareciam não esperar por isso naquele momento de enfrentamento dos diversos problemas causados pela pandemia, demonstrando aparente dúvida de como integrar o ensino de Dança à grade curricular num contexto de tantas restrições.

De acordo com as narrativas das entrevistadas, as incertezas em relação a como a Dança ocuparia o currículo escolar surgiram num contexto complexo das escolas, e tiveram como principal motivo a falta de instrução e planejamento por parte da SMED, no que se refere às especificidades e potencialidades da implementação de um novo cargo docente, sobre o qual as escolas, de modo geral, tinham pouco conhecimento.

Conforme consta no Edital nº 133/2019⁵, no quadro demonstrativo de cargos, vagas e requisitos do referido concurso, as quatro linguagens/modalidades artísticas básicas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) estão apresentadas não só como vagas específicas, mas também como cargos diferentes, sendo possível considerá-los independentes entre si, o que nos leva a supor a criação de disciplinas autônomas no currículo escolar, como Dança e Teatro, por exemplo.

⁵ PELOTAS, RS. EDITAL N° 133/2019. Concursos Públicos. Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Pelotas, RS. 2019. Disponível em: https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contra-tos/149434c508e7082a-279fdfd1d1dae341.pdf



Num estudo sobre a incursão dos professores de Dança na Educação Básica desenvolvida no estado do Rio de Janeiro, Batalha e Cruz (2019, p. 1280) refletem sobre o desafio de promover a inserção da Dança na escola, que começa pela dificuldade de “encontrar professores com formação superior em dança e que atuem com esta área de conhecimento na escola básica”, o que se justifica “em parte porque ainda são poucos os concursos realizados para docentes com essa formação”. Na ótica das autoras, “o professor de dança que consegue se inserir na educação básica, por meio de concurso público, pode ser visto como um pioneiro” (Batalha; Cruz, 2019, p. 1280).

No contexto das escolas de Pelotas, o maior empecilho dizia respeito à situação funcional dos docentes de Artes de cada instituição que, na sua grande maioria, possui formação na área de Artes Visuais. Nesse sentido, a principal questão que se colocava era: de que maneira inserir a Dança como componente disciplinar na grade curricular, sem alterar a vida funcional das(os) demais professoras(es) de Artes? A narrativa da professora Jorge expressa esse entendimento:

Nas escolas em que eu estou inserida já havia professor de Arte. Então, os períodos de Arte já estavam ocupados por outros professores, por professores de Artes Visuais. Não tinha como mexer na vida funcional dos professores, tipo [por exemplo] tirar um período, né? Então eles me inseriram como uma nova disciplina. Por quê me inseriram no currículo da Educação Infantil? Porque não há uma carga horária definida para componente curricular. Então só tem uma carga horária definida que são os 200 dias letivos (Jorge, Entrevista 1, ago. 2021).

Segundo o relato da docente, a constatação dos motivos da sua inserção na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deixa evidente a dificuldade de “encaixe” da Dança naquele contexto. Esse tipo de opção por parte das escolas ocorre exatamente por uma questão de facilitação deste processo de inserção, que se torna mais complexo quando se trata de incluir a Dança na grade curricular nos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais cada componente disciplinar tem uma carga horária definida.

Além da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se a tendência de contemplar as novas instituições ou escolas readequadas para o ensino de turno integral com disciplinas de Dança, Teatro, Música, dentre outras, o que se justifica pela necessidade de ampliação da grade curricular dos estudantes, na qual já era prevista a inserção desses componentes curriculares.



Dessa maneira, no primeiro momento de ingresso das colaboradoras nas escolas, observam-se três formas distintas de inserção da Dança nesses contextos: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental, como no caso das professoras Jorge e Rocha; em escolas de turno integral, como no caso das professoras Braz e Prestes; e, na forma de atividades de cunho extracurricular junto a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, como no caso das professoras Coelho e Colins, cujos projetos, ainda que desenvolvam conteúdos da área da Dança, não configuram um componente curricular, conforme os demais que são oferecidos regularmente na Educação Básica.

Observa-se, portanto, que, no processo de adequação às necessidades da escola, busca-se incluir a Dança como disciplina autônoma de modo a agregá-la ao funcionamento e à organização curricular nas instituições para as quais as docentes foram enviadas. No entanto, cabe refletir que, mesmo sendo uma conquista, o fato de algumas instituições municipais conseguirem acomodar a Dança como disciplina autônoma (por exemplo, na Educação Infantil), para que essa inserção aconteça, nem todos os sistemas de ensino introduzem componentes curriculares na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Fundamental, como é o caso das escolas da Rede Estadual, em que as turmas são regidas apenas pelas professoras titulares⁶.

Dessa forma, a partir de observações, impasses e reflexões que emergiram com o ingresso das referidas colaboradoras, verificamos a necessidade, por parte das docentes, de demarcação do lugar do ensino de Dança na escola como Dança/Arte, reforçando a ideia de que a “Arte” na Escola abrange, além das Artes Visuais, outras disciplinas, que se equivalem, em suas especificidade e em importância na formação de crianças e adolescentes.

De acordo com Souza (2017, p. 10-11), é comum que docentes da área da Dança se deparem com “obstáculos decorrentes do desconhecimento ou de algumas interpretações das legislações”, o que leva esses profissionais a buscarem continuamente “legitimar as linguagens das Artes como independentes na escola, lutando para garantir os cargos nos concursos”; porém, frequentemente, “encontram certa resistência do próprio sistema escolar em receber esses profissionais”, o que gera desgastes no processo de ingresso.

A partir desses pontos principais dos encaminhamentos iniciais relacionados ao ingresso das colaboradoras nas suas escolas, observamos que muitas das questões e dos impasses descritos envolvem a condição inédita de distinção das quatro áreas relacionadas ao campo das Artes na

⁶ No município de Pelotas/RS, professoras(es) titulares são profissionais com formação superior em Pedagogia, ou de nível médio, egressas(os) do curso de Magistério, e que atuam como docentes responsáveis por uma turma; são docentes alfabetizadoras(es), ou que ministram aulas com conteúdo de diversas áreas até o 5º ano do Ensino Fundamental.



escola e, principalmente, à necessidade de mais esclarecimentos e comunicação entre as equipes diretivas e a mantenedora sobre o entendimento da legislação que cerca o ensino das Artes na Educação Básica e o reconhecimento da Dança como área do conhecimento.

HISTÓRIAS E EXPECTATIVAS DE CADA CONTEXTO

O terceiro aspecto, que consideramos na reflexão sobre os dados obtidos nas entrevistas, diz respeito às vivências relacionadas à prática e ao ensino de Dança em cada contexto de imersão das professoras. Trata-se de identificar as relações preexistentes nas escolas, no que se refere às práticas de Dança, e, para além disso, compreender as expectativas relacionadas à aprendizagem, observadas pelas docentes, nas primeiras interações entre elas e as equipes diretivas e nos primeiros meses de atuação.

De modo geral, na percepção das professoras, as expectativas em torno da proposta de ensino de Dança nas escolas relacionam-se, na sua grande maioria, ao desenvolvimento de técnicas de estilos de Dança e à produção de coreografias e repertórios prontos para diversas finalidades, por exemplo, os eventos comemorativos do calendário escolar.

Algumas das professoras entrevistadas contam, inclusive, que já esperavam ser sondadas pela escola quanto às possibilidades de cumprir demandas a serem supridas pela Dança no seu contexto. Alice Braz (2021) relata que essa expectativa por parte da sua escola se manifestou desde o primeiro encontro com a diretora. Na recepção efusiva à professora recém-chegada, o entusiasmo da dirigente pela possibilidade de incremento das apresentações escolares revelava uma compreensão limitada do papel da Dança na escola. Evitando comprometer-se, a docente optou por uma resposta evasiva: “Não disse [para a diretora] nem que sim, nem que não”; e justificou



seu posicionamento: Eu não sou a favor de forçar a barra nessas coisas [...] Nem todo mundo é a fim de se expor” (Braz, Entrevista 1, set. 2021).

Mesmo que, no contexto escolar de Braz, a equipe diretiva, de modo geral, tenha a compreensão de um ensino de Dança mais amplo, alinhado com o entendimento dos processos de aprendizagem dos saberes da Dança, obviamente, é esperado o momento de “trazer para a vitrine” o que está sendo feito no cotidiano das aulas. No texto intitulado *As danças na educação básica: nas festas escolares e para além delas*, as pesquisadoras Corrêa, Allemand e Jesus (2022) discutem a relação entre o ensino de Dança, as demandas festivas escolares e a inserção da Dança na Educação Básica, propondo uma revisão da noção de “festas vilãs” do ensino de Dança. As autoras consideram que as ocasiões de celebração com apresentações artísticas na escola são potencialmente importantes para a aprendizagem dos estudantes, podendo constituir “oportunidades de estar em cena e se deparar com os desafios de encarar um público, além de propiciar à comunidade escolar momentos de apreciação, vivência cultural e artística” (Corrêa; Allemand; Jesus, 2022, p. 4). Nesse sentido, as autoras entendem que “[...] o maior desafio não é driblar as festas escolares, mas sim entender o perigo em transformar, “sem perceber”, [...] os estudantes em fazedores de danças, diminuindo a importância do processo individual e coletivo de aprendizado” (Corrêa; Allemand; Jesus, 2022, p. 5).

As reflexões relacionadas aos princípios e modos de produção do trabalho cênico na escola são fundamentais à compreensão das possibilidades de desenvolvimento de um processo adequado de ensino e criação em dança.

Conforme os estudos de Marques (2012), o problema de tais expectativas não está exatamente em trabalhar ou não com repertório, coreografias ou danças conhecidas, mas, sim, no “como” desenvolver os conteúdos da Dança de forma contextualizada. Frequentemente, o trabalho com repertórios “é reforçado pela grande maioria de diretores escolares”, por quererem suprir as expectativas dos pais, ou seja, “todos querem ver seus filhos dançando ‘direitinho’ no fim do ano” (Marques, 2012, p. 19).

Marques (2012) convida a pensarmos em um aprendizado que, mesmo sendo de repertório, possa tornar-se um modo de conhecimento, fruição e de criação pessoal. Segundo a autora, para que isso aconteça, a Dança precisa ser ensinada e aprendida por outros meios “que não sejam a cópia calada e mecânica, sem história, sem contexto, sem compreensão da linguagem” (Marques, 2012, p. 19).



Indo ao encontro do que a autora supracitada coloca, Colins (2021) reflete que, na sua percepção, a escola entende a Dança no ambiente escolar com uma abordagem utilitária e “figurativa”:

[...] a expectativa é justamente que eu faça as danças de grupo [...] É uma realidade que eu vou ter que lidar, negociar com ela também [...] E não tem problema de ser figurativo, mas eu acho que pode acarretar tolher o processo de reconhecimento do corpo, de contar com processos educativos, que passam não só pela cópia (Colins, Entrevista 1, set. 2021).

Com base nas narrativas das docentes entrevistadas, constata-se o entendimento equivocado das escolas acerca do papel a ser ocupado pela Dança no seu contexto, na medida em que parecem valorizar o produto, representado pelas apresentações cênicas, em detrimento do processo de aprendizagem em Dança, do qual o produto constitui apenas uma parte.

Outra questão que baliza, de certa forma, o trabalho das professoras, é a relação com as práticas de dança pré-existentes, desenvolvidas nesses contextos escolares anteriormente ao ingresso das docentes especializadas. Conforme as narrativas, foi observada a existência de projetos de turno inverso em algumas escolas, sendo essas práticas geralmente coordenadas ou mesmo realizadas por iniciativa de docentes de Educação Física.

De acordo com Coelho e Colins, as escolas que têm um histórico com projetos de turno inverso, como é o caso do contexto de inserção das docentes, tendem a propor a reativação de grupos de dança, isto é, esperam que se mantenha um tipo de prática já existente naqueles espaços escolares. O depoimento de Coelho (2021) ilustra esse aspecto: “Quando eu cheguei lá [na escola] a diretora me falou, ‘ah, tem uma professora de Educação Física que já trabalhou com dança’ [...] e no final ela me disse que seria bom eu conversar com ela” (Coelho, Entrevista 1, ago. 2021).

Na percepção de Coelho, este diálogo apresenta uma tentativa de manter a Dança apenas como projeto extraclasse, como também relata a professora Colins (2021): “a direção tem uma expectativa, por já ter tido projetos de dança, que eu faça a manutenção desses projetos e, talvez, até continue fazendo o que esses projetos faziam” (Colins, Entrevista 1, set. 2021).



Já, as escolas de Educação Infantil e de turno integral apresentam um quadro diferenciado, pois, como muitas delas foram inauguradas, reorganizadas ou restauradas há pouco tempo, para a implementação do Ensino Integral, tudo é muito recente nos seus contextos escolares. Nas escolas das professoras Rocha e Jorge, nas quais a Dança foi incluída na Educação Infantil e nos anos iniciais, algumas práticas de ensino de Dança foram concebidas por estagiários de Dança, ou advindas de atividades esporádicas de projetos de extensão do Curso de Dança da UFPel, o que facilitou a inserção da Dança na grade curricular como disciplina.

Rocha (2021) compartilha as impressões da sua recepção pela direção da escola: “Eles já tinham Música, Artes Visuais, né... Foi muito mais tranquilo do que eu imaginei, por que ela [a diretora] já esperava que viesse a Dança para a escola” (Rocha, Entrevista 1, ago. 2021).

Jorge (2021) conta que, nas duas escolas em que leciona, existe uma frequência de interações dos projetos de extensão da UFPel, principalmente, na escola Balbino Mascarenhas, onde o curso de Dança atuou intensamente através do Projeto Abambaé⁷, promovendo atividades e oficinas alusivas a determinadas datas, como o Dia Internacional da Dança e a Semana do Folclore, e práticas relacionadas às *Africanidades*⁸, dentre outras. Assim, mesmo sendo essa interação em momentos esporádicos, criou-se uma cultura de dança na instituição.

Sobre esses primeiros movimentos de inclusão do ensino de Dança na Escola, as autoras Corrêa e Santos (2020) refletem que esse momento de ingresso “requer negociações importantes no sentido da aproximação” e que, em alguns contextos, essa abertura pode acontecer com “uma conexão mais rápida, às vezes até imediata, entre as expectativas da escola e os propósitos da professora, mas que, noutros ambientes, essa conexão é mais lenta, ou acaba nem acontecendo” (Corrêa; Santos, 2020, p. 20).

Considerando esses aspectos emergentes das narrativas das colaboradoras, podemos observar que os processos de ingresso das professoras nas escolas de Educação Básica são permeados de desafios, descobertas e de negociações que, em cada contexto, apresentam suas características e especificidades, que podem depender das expectativas e experiências anteriores com a Dança na Escola, das suas necessidades, mas, principalmente, de como, nessa fase inicial, se estabelecem as relações entre as professoras e seus contextos de atuação.

7 A Abambaé Companhias de Danças Brasileiras foi fundada no ano de 2005, na cidade de Cruz Alta-RS e atualmente está situada na cidade de Pelotas/RS. Conforme Jaciara Jorge (2021), a companhia atua em duas frentes de trabalho: a primeira na área artística – produzindo espetáculos e diversas obras coreográficas; a segunda na área da educação – ministrando oficinas de folclore e danças brasileiras para professores e alunos nas escolas de Educação Básica (Jorge, 2021).

8 O termo Africanidades diz respeito a toda a produção cultural dos povos africanos e seus elementos religiosos, artísticos, políticos, filosóficos, isto é, tudo que remete à ancestralidade, aos elementos da herança africana que constroem uma identidade brasileira com base na cultura africana e que reconhecemos como parte da nossa cultura.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos muitos desafios que se impõem à consolidação da Dança na escola, como área do conhecimento, as vivências narradas pelas docentes das escolas municipais de Pelotas/RS e as reflexões delas decorrentes permitem celebrar um importante percurso de lutas e de conquistas. Iniciado em 2019, e deflagrado a partir das mobilizações e ações políticas de um coletivo engajado de docentes de Artes, esse percurso exitoso reverbera na totalidade do processo de ingresso e de inserção das docentes nas escolas.

As reivindicações desses docentes abriram espaço para que a inserção da Dança ocorresse da forma mais adequada possível, ou seja, mesmo diante dos impasses e das incertezas sobre como seriam as formas de inserção da Dança no currículo dos diferentes contextos escolares, observa-se que a condição inédita da Dança como componente autônomo na Educação Básica de Pelotas indica avanços sem precedentes.

Ainda que o enfoque deste artigo se concentre nos resultados obtidos numa primeira etapa do trabalho de campo da pesquisa, cabe salientar que uma segunda etapa, ocorrida quase um ano após a primeira, com o intuito de visualizar o andamento do processo de inserção das docentes e a apropriação do espaço da Dança no currículo das escolas, possibilitou constatar diversos avanços, tanto em relação à manutenção e à ampliação da Dança como componente disciplinar na grade curricular das escolas, quanto na forma como as equipes diretivas, os colegas docentes e as comunidades escolares envolvidas passaram a reconhecer e apoiar o trabalho com a Dança, desenvolvido pelas professoras-colaboradoras nos contextos pesquisados.

Considera-se este breve recorte, assim como a pesquisa da qual ele se origina, como parte de uma rede de estudo e de colaboração entre profissionais da Dança, que buscam compartilhar reflexões cruciais sobre a inserção do ensino de Dança na Educação Básica, mantendo-se em constante vigilância no sentido de reivindicar a efetiva inserção da Dança como área de conhecimento na escola e contribuindo para fortalecer uma identidade de classe do campo da Dança no contexto de Pelotas, do Rio Grande do Sul e do Brasil.



REFERÊNCIAS

FONTES ORAIS:

» Alice Braz

Graduada no curso de Dança – Licenciatura da UFPel, foi vinculada ao PIBID, concorrendo e atuando como bolsista do Programa. Atualmente é professora de Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» Beliza Rocha

Mestre em Artes Visuais (UFPel), na linha de pesquisa em processos de criação e poéticas do cotidiano; licenciada em Dança pela UFPel e também possui formação em Direção Teatral pela UFRGS. Atualmente é professora de Dança na Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» Cleyce Colins

Mestre em Artes Cênicas (UFRGS), pesquisadora do campo de processos de composição coreográfica afro-perspectivados e relações étnico-raciais. Licenciada em Dança pela UFPel, é natural de São Luiz – MA e atualmente professora de Dança na Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» Jaciara Jorge

Mestre em Artes Visuais (UFPel), licenciada em Dança pela UFPel, com especialização em Educação e Estudos Culturais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora de Arte da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, e também professora de Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» Juliana Coelho

Mestre em Artes Visuais (UFPel), pesquisadora do campo da Dança e Relações étnico-raciais, com Graduação em Educação Física e Dança-Licenciatura pela UFPel. Atualmente é professora de Educação Física e Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.

» Taís Prestes

Doutoranda em Letras (UFPel), Mestre em Educação pelo IFSul e licenciada em Dança pela UFPel. Atuou como professora de Arte da Rede Estadual de Ensino e atualmente é professora de Dança na Prefeitura Municipal de Pelotas/RS.



FONTES BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS:

- » BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 62, out. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24706>. Acesso em: 5 abr. 2023.
- » CORRÊA, Josiane Franken; ALLEMAND, Débora Souto.; JESUS, Thiago Silva de Amorim. As danças na educação básica: nas festas escolares e para além delas. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2022. DOI: 10.36025/arj.v9i2.28817. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/28817>. Acesso em: 1 abr. 2023.
- » CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Dança na escola no Rio Grande do Sul: percursos históricos e pesquisas acadêmicas. **Revista DAPesquisa**. Florianópolis, v. 14, n. 23, p. 034-048, 2019b. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914232019034/10288>. Acesso em: 5 maio 2023.
- » CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Professoras de Dança na Escola pública do RS: a apropriação docente como modo de invenção e de resistência. **IAÇÁ: Artes da Cena** | Vol. III | n. 1 | ano 2020. ISSN 2595-2781. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/iaca.2020v3n1.p13-24>. Acesso em: 8 maio 2023.
- » DANTAS, M. F. Ancoradas no Corpo, Ancoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8731>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- » FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. n. 7. p. 77-88. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2236-3254.11961>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- » GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



- » KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202 p., ISBN: 978-85-326-4637-8.
- » MARQUES, Isabel. **Interações**: criança, dança, escola. São Paulo: Blucher, 2012.
- » SOUZA, Andréa Bittencourt de. Tensões e Reflexões sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola. **7ºSBECE 4ºSIECE-ULBRA**, Canoas, 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774_ARQUIVO_ANDREABITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf Acesso em: 26 dez. 2023.
- » VALLE, Flávia Pilla do. Encontros Anteriores. **Anais do V Encontro Estadual de Graduações em Dança, 12 a 14 julho de 2016**: cultura da gratuidade / organizado por Flavia Pilla do Valle, Wagner Ferraz – Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149283?locale-attribute=es> Acesso em: 3 jan. 2024.