

# Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança

*Reflections on art education and the teacher's performance in school: dance teaching*

Larissa Kelly Oliveira Marques

Professora da Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

[larinatal@gmail.com](mailto:larinatal@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-4283>

## RESUMO:

O artigo discute o ensino de Arte e a atuação do professor na escola. Pontua também o ensino de Dança e a ação docente daquele que a leciona. São problematizados os desafios postos para a inserção desse ensino, com ênfase nos documentos que o orientam. Destaca argumentos que justificam a presença da Arte na Educação Básica e ressalta as contribuições da Dança para o educando, como aguçar a escuta de si, dos outros e do seu entorno, reconhecer códigos gestuais diversos e construir novos vocabulários. Sugere, além disso, que o professor de Dança articule o fazer, o apreciar e o contextualizar em Dança, partilhe experiências e instigue saberes em uma relação recíproca de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: *Ensino. Arte. Atuação do professor.*

## ABSTRACT:

This article discusses the teaching of Art and the the Art teacher performance in school. It brings forth the issues that involves the teaching of dance as well as the actions taken by the dance teachers. The article also problematizes the challenges posed for the insertion of this kind of teaching, with emphasis on the documents that guide it. We highlight on the arguments that justify the presence of Art in basic education and the contributions of dancing to the school curricula, as well as to the

---

MARQUES, Larissa Kelly Oliveira. **Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.16: nov. 2018.

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

opportunity it brings to the person to listen to oneself, to understand others and their surroundings, to recognize different gestural codes, and to build up new vocabularies. Finally, the article suggests that the dance teacher should articulate the modes of making, appreciating and contextualizing dance itself, by sharing experiences and instigating knowledge in a reciprocal relationship of teaching and learning.

Keywords: *Teaching. Art. Teacher's performance.*

Artigo submetido em: 25 de junho de 2018.  
Aprovado em: 11 de setembro de 2018.

## **Primeiras aproximações**

A Arte é um campo de criação humana em que nos comunicamos de modos diversos conhecimentos e experiências. Ela ressalta diferentes poéticas e embeleza o vivido, por meio das sonoridades, cores, formas, falas e gestualidades, que inauguram e se fazem verbo, cada vez que o acontecimento artístico se põe a tatear uma conformação. A Arte integra o pensamento e o sentimento de maneira indivisível, atestando a nossa presença corpórea, e configura-se como uma entre muitas outras formas de dizer sobre o vivido. Concede pela sua potência imaginativa respostas diversas e não conclusivas sobre o viver humano, o que nos encoraja a sermos propositores de questões, e não coagentes de respostas prontas e acabadas (EISNER, 2008), seja em nível micro, seja em nível macroscópico do existir.

A Dança, enquanto um desses campos de manifestação da Arte, tem na materialidade do corpo a sua evidência expressiva. A sensorialidade pulsante do corpo é a matéria-prima em que a Dança se configura, nas infinitas relações espaço-temporais, que desenham partituras dançantes. Incursionamos, neste artigo, por esses dois territórios. Movemo-nos, então, neste texto, ora focados em uma discussão sobre o ensino de Arte na escola e o atuar desse professor, ora, de modo mais pontual, no ensino de Dança e o ser professor dessa linguagem.

---

MARQUES, Larissa Kelly Oliveira. **Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança.**

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.16: nov. 2018.

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistas>>

O escrito parte de experiências de ensino vividas pela autora na Graduação em Dança, no Ensino Superior, de experimentos de criação artística e de aulas ministradas em um projeto de extensão universitária, com foco na Dança Contemporânea, de discussões em sala de aula com os graduandos, de orientações de pesquisas de trabalhos de conclusão de curso e de dissertações, produzidas por discentes da Graduação e da Pós-Graduação, bem como de diálogos com autores diversos, que problematizam e contribuem para estreitar as relações entre a Arte e a Educação, entre a Dança e a Educação e a atuação do professor nessas áreas do conhecimento.

### **Desafios para o ensino de arte na escola**

Pensar o ensino de Arte na escola, considerando o vasto território brasileiro e suas diversas idiossincrasias culturais, coloca-nos, de antemão, frente a desafios de várias ordens. Diante de uma multiplicidade de referências culturais e artísticas que atravessam nossas dinâmicas históricas e sociais, um primeiro desafio seria voltado aos conteúdos de ensino, que devem ser contemplados nas aulas de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais como saberes que possam ampliar as experiências artísticas dos educandos, sem negar as vivências trazidas das suas experiências pessoais com a Arte, fora do âmbito escolar. O que ensinar seria, então, uma primeira questão que se desdobra em outras interpelações referentes aos objetivos a que se propõe esse ensino, a saber: quais metodologias podemos desenvolver nas nossas aulas?; como avaliar nossos alunos?; e quais as atitudes que o(a) professor(a) de Arte e / ou de Dança deve cultivar no exercício da sua prática pedagógica?

Se pensarmos no nosso contexto atual, atravessado por um mundo virtual que institui novos formatos de comunicação e interação entre as pessoas, deparamo-nos com outro desafio, que diz respeito à adoção de procedimentos de ensino e

de aprendizagem de Arte, incluídos numa problematização em torno dos saberes advindos da profusão de imagens e informações veiculadas pelas redes sociais, discutindo-os na escola de forma crítica e reflexiva.

Outro desafio são os muitos preconceitos e equívocos em torno do ensino de Arte, que perduram no chão das escolas Brasil afora. Esse ensino, muitas vezes, é compreendido como um passatempo, um momento de descontração, meramente destinado a aliviar o estresse dos educandos e a extravasar as suas energias contidas pela não mobilidade no espaço disciplinar e ordenado das carteiras enfileiradas das salas de aula. Questões de gênero e de uma não aceitação de uma visão mais plural e mais ampliada de leitura do mundo, que pode advir do contato com os diversos modos de expressões artísticas, entre outras, são, muitas vezes, argumentos expostos pela própria comunidade escolar como justificativas para tratar essa área de conhecimento como um saber menor e menos importante que saberes ditos como aqueles que priorizam o conhecimento “cognitivo” dos educandos, reforçando uma arraigada dicotomia entre os saberes da mente e do corpo e negando a indissociabilidade entre os processos corporais e mentais.

Segundo Eisner (2008, p. 8), a educação, no contexto hodierno, ainda é bastante calcada em princípios de ordem e eficiência: “[...] estas necessidades de controlar e prever, foram, e são, hoje, valores dominantes. São valores que atravessaram a revolução industrial e, são valores que residem tacitamente sob os esforços atuais da reforma escolar”.

A legislação mais recente que ampara a orientação curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, apresentada no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgado em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), também expõe desafios para o ensino de Arte. Observamos um esforço em contemplar, na sua redação, a diversidade cultural que constitui a nossa brasilidade. No entanto, a proposta de uma base comum, composta por um currículo único, que almeja atingir uma equidade educacional, contém fragilidades,

pois generaliza um modelo de escola no qual a ação docente é restringida. Essa restrição se revela em função de um currículo que, na sua execução, não é pensado conjuntamente pelos professores e seus pares (ROSSI apud MORO, 2016).

Não há alusão no documento a proposições referentes às ações que possam aproximar mais a escola e a comunidade, o corpo administrativo, o docente e o discente, para citar alguns aspectos, que, em nossa compreensão, precisam ser considerados na dinâmica escolar como fatores que, certamente, interferem nas condições reais de efetivação de uma proposta curricular, e que necessitam ser colocados em pauta pelas unidades que regem as normatizações e orientações acerca da Educação Básica no Brasil.

No que se refere ao ensino de Arte, em particular, as diretrizes da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) retrocedem em relação à Lei 13.278/2016,<sup>1</sup> sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff, ao apresentar a Arte como um componente curricular inserido na área de Linguagens, composta por quatro unidades temáticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Nesse sentido, o documento retira a especificidade da Arte como uma área distinta e abre precedente para o retorno do(a) professor(a) de Arte polivalente. Na Educação Infantil, a Arte é mencionada inserida em dois campos de experiência: *Corpo, gestos e movimentos* e *Traços, sons, cores e formas*, mas essas menções são bastante genéricas e resumidas, sem indicações de possíveis objetivos, conteúdos, procedimentos e estratégias avaliativas, esperadas nos diferentes anos que compõem esse nível de aprendizagem. Para o Ensino Fundamental, apesar de o texto apresentar os objetos de conhecimento e as habilidades a serem adquiridas pelos educandos, em cada unidade temática, elas são denominadas como *unidades*, dentro do componente Arte e, dessa maneira, é bem provável que os concursos públicos e as contratações e / ou manutenções de professores de Arte, nesses níveis de ensino, tendam a exigir um perfil de um(a) professor(a) para ministrar aulas de mais de uma linguagem, talvez até em todas as quatro.

As observações anteriormente mencionadas não diferem muito na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), entregue em abril deste ano ao Conselho Nacional de Educação para ser apreciada e discutida. Ressaltamos que a proposta em curso agrava a não garantia de inclusão da disciplina Arte e suas quatro linguagens, que passaria a ser abordada como um dos itinerários formativos optativos, dentro da área de conhecimento *Linguagens e suas tecnologias*. O documento deixa a critério das redes de ensino, com a escolha dos estudantes, a composição dos 40% da grade curricular a ser ofertada, ao longo dos três anos do Ensino Médio, considerando que somente Língua Portuguesa e Matemática são previstas como disciplinas obrigatórias (MARQUES, 2018; LISBOA, 2018).

### **Um sim para a arte na escola: entradas pela dança**

Diante de uma realidade de muitos enfrentamentos em função do ensino de Arte na escola, temos, em contrapartida, vários argumentos que sustentam contribuições e justificam a presença desse conhecimento na escola. De acordo com Ferraz e Fusari (2009, p. 13), o ensino de Arte contribui para a formação de “sujeitos críticos e sensíveis vivendo em uma sociedade em que se valorizam as iniciativas pessoais, autonomia, criatividade e flexibilidade para novas situações”. As autoras ressaltam que a Arte propicia a expressão diversa da atividade criadora humana e, nesse sentido, a escola pode ser um lugar para estudar as diferentes produções artísticas, os autores, os modos de difusão dessa arte e as relações que se estabelecem entre o artista, suas obras, o público e as formas de comunicação, o que favorece, nos educandos, a compreensão dos modos de fazer, apreciar e refletir sobre o que é produzido artisticamente em um contexto local, regional, nacional ou em outras localidades do globo terrestre.

Essas contribuições, advindas do ensino de Arte na escola, são também ressaltadas na BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Mesmo guardadas as devidas fragilidades, contidas na proposta de inserção de Arte, na sua última versão, o documento aponta competências

importantes que os educandos devem desenvolver e, nessa direção, consubstanciar os seus direitos de aprendizagem. Evidencia, entre as várias competências, a valorização e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, bem como a utilização e o conhecimento das linguagens artísticas para que os alunos possam “se expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 7).

Se pensarmos nas crianças, o contato com a Arte, desde a mais tenra idade na escola, poderá propiciar à experimentação e apreciação de formas, texturas, movimentos, mímicas, sonoridades. É no experimentar com seu corpo esse mundo de sensorialidades, que as crianças aprendem, estabelecem relações entre as coisas e podem indagar sobre suas descobertas, se apropriar de novas referências e criar modos autorais de dançar, cantar, encenar, desenhar, pintar. O espaço escolar torna-se, portanto, um ambiente favorável à nutrição estética dos alunos, como afirma Martins et al. (1998). A proximidade com as suas várias expressões é importante para incrementar a percepção dos educandos quanto aos aspectos culturais e sociais de grupos humanos, que atravessam os saberes e as práticas artísticas em diferentes temporalidades históricas e interseccionam o passado e o presente com suas permanências e rupturas de estilos, de técnicas e de meios de difusão das produções artísticas.

No caso específico da Dança, a BNCC (BRASIL, 2017), ao abordá-la como uma das linguagens que integra o componente curricular Arte no Ensino Fundamental, ressalta que os educandos podem problematizar e transformar “percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo” (BRASIL, 2017, p. 191). O texto proposto no documento indica ainda que o acesso à dança oportuniza aos alunos o repensar de “dualidades e binômios (corpo vs. mente, popular vs. erudito, teoria vs. prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas” (*Op. cit.*, p. 191), articulando o contexto dos aprendizes com as dimensões sensíveis, epistêmicas e estruturais do movimento dançado.

Podemos nos reportar a outros aspectos que validam a presença da dança na escola. Quando oportunizado o seu ensino, de forma crítica e reflexiva, a dança contribui significativamente para que o educando se descubra dançando, aguça a escuta de si, na sua integridade física, cognitiva e emocional, desperte a sua sensibilidade para com os outros e com o seu entorno, reconheça e experiencie códigos gestuais constitutivos das mais diversas danças e, ao mesmo tempo, construa vocabulários e repertórios inusitados, individualmente ou coletivamente.

As experimentações em propostas de criação favorecem o aprendizado do conviver em pequenos e grandes grupos, o tocar e ser tocado pelo outro, no acontecer de uma dança, que se configura pouco a pouco e conecta, de modo visceral, os corpos dos que dançam e assistem a dança em formação. Outrossim, esses experimentos em torno do criar nas aulas de dança promovem o exercício da apreciação do que foi criado pelos colegas, que diferem da composição de outros grupos, sem perder sua poética, concedida ao desfrute de muitos olhares, levados à apreciação em uma turma específica, na comunidade escolar e para além dela.

Ao compor, somos convocados a confiar nos nossos sentimentos, prestar atenção nas nuances, fazer escolhas, revê-las, o que nos permite nos posicionarmos diante dessas escolhas (EISNER, 2008). Nas aulas de dança no âmbito escolar, desde que favorecido pelo professor, os aprendizes podem eleger determinadas frases de movimentos que perdurem ou que sejam desconsideradas ao longo de um processo criativo. Esse lidar com permanências e impermanências é bastante formativo para pensarmos a Educação e a Arte. Nós, alunos(as) e professor(a), podemos enquanto criadores revermos ações que estão em vias de se configurar em dança e alterá-las, excluí-las ou atualizá-las com novas significações e qualidades. Exercitamos, nesse sentido, um fazer refletir da dança arejado, que se faz e se refaz ininterruptamente na materialidade do que vamos elaborando.

O ato criativo presente na Arte pode nos conduzir a rumos e direções diversas. Deparamo-nos com incertezas, com a exploração de surpresas, o que consideramos habilidades significativas para lidar com enfrentamentos inerentes ao porvir da existência humana e, muitas vezes, negadas em grande parte das nossas propostas educativas fundadas na previsibilidade e no controle.

Em um contexto planetário marcado por conflitos extremados de ordem religiosa e política, refletidos em atos de violência que matam milhares de pessoas a cada dia pela inanição, pelas doenças, pelo abandono, pelo tráfico de drogas e de armas, pelo uso indevido das tecnologias, pela tortura que silencia e impõe pavor e medo às falas de grupos minoritários frente a um poder que corrompe e destrói as relações, a Arte talvez, com mais urgência do que em tempos pretéritos, deve se fazer presente no interior das nossas escolas. É certo que, no curto prazo, ela não irá sanar esse vendaval de insanidades que acometem a humanidade, mas pode incitar provocações para revirar o que está posto e impulsionar o vivido com outros tons, sons, formas e ações em que possamos nos sentir e sentir aqueles que estão à nossa volta e distantes de nós.

### **Atuações do(a) professor(a) de dança na escola**

Como vimos, o ensino de Arte, e de uma maneira mais pontual, o ensino de Dança na escola, depara-se com problemáticas diversas. Sem desconsiderar os desafios expostos, apresentamos algumas argumentações na seção anterior, que ressaltam a importância da inserção dessa área de conhecimento na esfera da Educação Básica. Nesta seção, enfocamos o ensino e a atuação do professor de Dança.

Quando se trata de um professor de Dança, listamos algumas questões recorrentes que atravessam o exercício docente desse profissional: o que almejo para os educandos ao ensinar a dança?; como devo me posicionar perante os meus alunos e que metodologia ou metodologias preciso adotar ao ensinar a dança?; como conciliar o interesse dos educandos e da comunidade escolar (direção, pais, corpo docente) com as minhas expectativas e proposições enquanto

professor(a) / artista dessa linguagem? Não pretendemos responder a essas indagações, mas suscitar provocações reflexivas que nos façam pensar acerca desse contexto. Esses questionamentos tramam uma interconexão em que aspectos estruturais, atitudinais e formativos estão imbricados na atuação docente no contexto escolar.

A minha experiência com o ensino começou bem cedo. Costumo dizer que o professor(a) de Dança aprende o ofício ensinando e refletindo sobre o seu fazer. Essa vida é um entrelaçar de teorias que não se dissociam da prática. Aprendo a cada dia a ser professora sendo professora, errando e acertando. Aprendo no exercício diário do ensinar e ser artista, pesquisando e questionando a minha prática, trocando com os alunos que alimentam essa docência com seus saberes, suas inquietações, provocações e críticas. Aprendo a ser professora levando meus alunos a acreditarem que as suas idiossincrasias fazem deles seres únicos e, ao mesmo tempo, envoltos em um partilhar com os outros.

Acredito, então, que, para aprender a ser professor(a) de Dança, precisamos acreditar que seremos sempre aprendizes, e termos “fome” de saber, porque temos poucas respostas e poucas certezas. Jaques Rancière, doutor em filosofia, em *O mestre ignorante* (2007), diz que, para ser professor, é preciso descartar o entendimento de mestre como aquele que transmite conhecimentos aos seus alunos e aquele que forma espíritos. Para Rancière, o ato essencial do mestre é o de emancipar as inteligências ao reconhecer que não há ignorantes, mas, sob o signo da igualdade, como condição e atributo da nossa humanidade, o que há são aprendizes que, como a criança, aprendem algo ao observar e reter, ao repetir e verificar, ao associar o que buscam aprender àquilo que já conheciam, no próprio acontecer da aprendizagem.

No caso da Dança, o exercer do ser professor parte do pressuposto que se ensina dança propiciando aos aprendizes explorar e investigar, no corpo, as suas múltiplas possibilidades de se fazer e de se refletir sobre essa arte. Como pontua Rudolf Laban (1990), o aprendizado de dança se realiza no sentir do próprio

movimento, no descobrir do como o indivíduo se move, de onde se move e com quem esse indivíduo se move. É nesse descobrir, que esse mover-se pode reverberar no próprio indivíduo um modo de dançar muito familiar e, concomitantemente, inusitado.

Márcia Strazzacappa, em um dos seus textos de 2006, observa que o graduando em Dança, no decorrer da sua trajetória acadêmica, poderia ter a oportunidade de discutir, pesquisar, historiar, documentar e desenvolver o pensamento crítico sobre a Dança. Essa dimensão formativa precisaria acompanhar o trajeto diário da ação docente de um professor, o que facultaria a si mesmo e aos seus alunos a compreensão das relações tecidas entre o fazer, o apreciar e o contextualizar em Arte – proposição traçada por Ana Mae Barbosa (2010).

Nessa perspectiva, é salutar que o professor de Dança interrogue, discuta e aprecie, com os educandos, os cenários sociais e culturais nos quais as danças se inscrevem e suas atualizações no cenário contemporâneo, sem se esquecer das expressões locais que compõem as vivências dos alunos em questão. É também pertinente que o professor propicie a experimentação de repertórios codificados da dança, sem recair em mera cópia.

Nesse contexto, sugere-se conduzir essa experimentação como reconhecimento no corpo dos modos de operar da dança e, ao mesmo tempo, ressignificar essas referências, criar vocabulários a partir desses contextos, ou de impulsos criativos oriundos do diálogo com uma outra linguagem, por exemplo, com um poema, uma melodia, um quadro ou, até mesmo, com uma notícia propagada pelas redes sociais, entre muitos outros impulsos que podem fomentar a criação.

Desse modo, podemos dizer que o educador, envolvido na produção do conhecimento em Dança, consideraria as experiências que os educandos trazem do seu cotidiano vivido na família e dos seus núcleos de convívio sociocultural e, a partir do que o grupo já saberia acerca da Dança em estudo, suscitaria questionamentos e pesquisas que pudessem favorecer a aglutinação e o diálogo com saberes de outras áreas e a ampliação do conhecimento da própria dança. A

observação da gestualidade e dos sentidos, que são inerentes a uma determinada dança, a escuta atenta à descoberta de possibilidades de compor algo ou acrescentar partituras a um repertório já existente são atitudes que o professor de Dança deve estimular nos seus alunos nas relações de ensino e aprendizagem.

No constructo desse conhecimento, a dialogicidade é um parâmetro metodológico buscado em que a fala do professor e a fala dos alunos são consideradas em reciprocidade, promovendo a apreensão, o debate, o questionamento sobre o conteúdo proposto. O professor de Dança deve, portanto, incentivar os “alunos a exporem suas ideias, construindo a interlocução sobre a realidade circundante” (RÊGO; PERNAMBUCO, 2001, p. 6). Nessa perspectiva, os estudantes aprendem os processos de pensar o conteúdo de dança estudado e de gerar novos conteúdos a serem investigados com uma referência previa, e a escola se configura como um espaço onde a construção e reconfiguração dos saberes socialmente produzidos e sistematizados devam se realizar, dialogando com vários campos do conhecimento humano (Op. cit.).

Para exemplificar, apresento aqui uma experiência elaborada por alunos da graduação em Dança sobre a Ciranda,<sup>2</sup> como uma possível construção de organização e aplicação da construção do conhecimento na escola. Definimos essa referência como estudo em uma unidade que teve como foco discutir procedimentos metodológicos para o ensino de Dança na Educação Infantil. Pesquisamos em fontes disponíveis na Internet sobre o contexto histórico da ciranda. A seguir, realizamos uma entrevista com um grupo de crianças, entre cinco e sete anos de idade. A partir desse encontro, levantamos um breve diagnóstico acerca dos saberes prévios que elas traziam sobre a dança, sobretudo a ciranda.

A par dessas impressões, os discentes, mediados pela minha intervenção como ministrante da disciplina, planejaram, em grupos, microaulas sobre o tema da ciranda e aplicaram esse conteúdo com a participação das crianças que tinham sido entrevistadas. Primeiro, fez-se uma roda de conversa para retomar o que as crianças sabiam sobre a ciranda. Em seguida, novos conhecimentos sobre a

dança e suas manifestações foram apresentadas a eles. Depois disso, sugerimos o desenhar de círculos, com partes diferentes do corpo e introduzimos o cantar e brincar / dançar a *Ciranda cirandinha* em uma roda grande e em uma roda pequena. Essas foram algumas das ações propostas pelos discentes.

A partir de uma condução pautada na ludicidade, foram experimentados alguns movimentos próprios da ciranda Pernambucana e da ciranda de Tarituba, distrito do município de Parati, no Rio de Janeiro. As crianças puderam compor, com a colaboração dos discentes, variações nos formatos de dançar a ciranda, com base nas sequências vivenciadas. Ao final do encontro, elas registraram, em forma de desenhos, as suas percepções sobre aquela experiência.

Essa experiência indica estratégias para o ensino de Dança que permitem aos aprendizes reconhecer em seus corpos uma dada conformação de dançar e, ao mesmo tempo, possibilitam compor outras frases de movimento, que extrapolam esse código e instituem novos formatos para se dançar. Além disso, essas estratégias concorrem para aguçar a percepção de prováveis sentidos para essa dança e a articulação desse conhecimento com saberes históricos e estéticos, o que sustenta o entendimento da Dança como uma área de conhecimento e, como tal, convoca um planejamento sistemático daquele que a leciona. Parte-se de uma premissa que o professor necessita atualizar-se constantemente, em um exercício contínuo de pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se nesse campo artístico, além de reconhecer suas interfaces com outras linguagens e estimular o interesse dos educandos sobre o fazer e o pensar artístico e estético da Dança (FERRAZ; FUSARI, 2009; STRAZZACAPPA, 2006).

As percepções estéticas e artísticas dependem diretamente de nossa atitude de contemplação. Essa ideia remete ao romance “Palomar” (1994), do escritor italiano Ítalo Calvino. O senhor Palomar, personagem central do romance, sua atitude de contemplação do mundo à sua volta pode nos dar uma ideia do que pretendemos criar e seguir com a Arte, na qualidade de professores e alunos. O senhor Palomar observa minuciosamente micro e macrocenários, como as

estrelas, o gramado, o açougue... O seu espírito inquieto e curioso convida-nos a olhar, cuidadosamente, para os acontecimentos, as cenas corriqueiras da nossa presença no mundo. É preciso reconhecer que a realidade sempre se configura infinitamente maior do que a nossa experiência perceptiva nos revela. Essa é a nossa forma de ver, de (co)existir, de perceber e que nos impõe a necessidade contínua de manter o olhar aberto e atento.

Os docentes de Arte deveriam, pois, buscar na sua relação com os seus educandos um modo de exercitar o olhar sobre as coisas, uma forma de ampliar e de aprofundar a visão, conscientes da multiplicidade de olhares e de sua fragmentação no contexto contemporâneo. Prosseguindo com a atitude de contemplação, podemos afinar o olhar dos nossos alunos para as infinitas possibilidades de comunicação, dançando, desenhando, pintando, encenando. Comunicar, no caso da dança, traduz-se como um modo de criar sentidos, significar, experimentar formas de ser, por meio de movimentos.

Podemos estimular nas crianças e jovens a atenção aos detalhes, fomentar um tempo de observação para que desfrutem das nuances das cores, das texturas e das formas. Para que usufruam de um tempo paciente de exploração e de construção de partituras cênicas em que se possa experienciar a integridade do ser e a sua conexão com o meio circundante.

Certamente, o meu olhar de professora difere do olhar dos meus alunos, mas um não se sobrepõe ao outro; de certo, estão imbricados, pois aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo. Nessas trocas é que partilhamos e produzimos saberes.

A Arte é, assim, uma ação sobre o mundo. Nas suas diversas expressões, ela abre possibilidades de se dar forma e sentido às nossas maneiras de admirar, gostar, apreciar, de fazer algo. A Arte exercita nossa capacidade de criar e recriar o mundo em que vivemos. Mobiliza, como nos diz Ferraz e Fusari (2009, p. 25), nossas práticas culturais “e nos impulsiona a perceber esteticamente as múltiplas visualidades, sons, falas, movimentos, cenas”. Nessa direção, os professores de Arte devem fomentar nos seus alunos o aflorar dos sentidos, estimulando-os a

pensar por meio de imagens, sons, movimentos e narrativas. É importante valorizar as iniciativas pessoais do aprendiz, valorizar a sua autonomia, a criatividade e a flexibilidade para lidar com diferentes situações.

Ao trazer a sua proposta triangular para o ensino de Arte, Ana Mae Barbosa (2010) destaca a importância de entrelaçarmos no aprendizado das linguagens artísticas o seu fazer, o seu apreciar e o seu contextualizar. Faz sentido, assim, dizer que se aprende a dançar e atuar, praticando e experimentando essa ação, bem como dizer, por exemplo, que se aprende a desenhar desenhando. Contudo, nesse fazer estão implicados não só o domínio de procedimentos técnicos como também a reflexão sobre o que se faz, o aprendizado acerca dos signos de determinada linguagem artística, a busca de caminhos que possam nortear a criação e a produção artística, a compreensão do que se sente quando se dança, por exemplo.

Quando nos referimos ao apreciar em arte, Mondinger (2012) nos diz que não é só ler a obra de arte em si, mas apreciar as artes do seu tempo e sua cultura, participar da forma de sentir comum a seus contemporâneos, conhecer a produção artística de outros tempos e culturas, ter acesso à visão de mundo de outras épocas e outros povos.

Ao contextualizarmos uma obra de Dança, é interessante atentarmos para o reconhecimento das relações entre tempos e espaços distintos entre aquele(s) que a(s) realiza(m) ou a(s) realizou(realizaram). Ao estudar o conhecimento de aspectos históricos de uma dança, esse adentrar na história deve servir de interlocução entre a dança e a sociedade atual, a dança e a pessoa que dança, entre a dança e o meio em que ela está sendo interpretada, como nos coloca a professora Isabel Marques (2010).

O professor de Arte deve favorecer, portanto, o germinar do *ser artista*. Para Paul Cézanne (pintor francês, considerado um dos precursores da pintura moderna), o artista é aquele que funda novamente a cultura, que anuncia um sentido, que invoca uma razão. Quando a visão do pintor se faz gesto, ele pensa por meio da

pintura. Entrelaça-se conhecimento e criação no espaço da obra. Ele “construiu uma imagem. Cabe esperar que essa imagem se anime para outros. Então, a obra de arte terá juntado vidas separadas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 136). Penso que assim é com a dança, com a música e com o teatro. Quando o artista se lança para o outro, ele conecta emoções, pensamentos, sensibilidades.

Rancière (2007) destaca a importância de concedermos vivacidade ao nosso ser corpo, de acolhermos e de emanciparmos a inteligência que dormita em cada um. Que possamos nos colocar, então, não na condição de professores que detêm um saber, mas de humanos, que se esforçam para reconhecer e responder a uma palavra que nos foi dirigida por meio da escrita ou da fala, “não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens” (RANCIÈRE, 2007, p. 29).

O aluno sabe muitas coisas e o ensino deve se fundar nisso. Ao acreditarmos nas potencialidades dos nossos alunos, os emancipamos intelectualmente e nos igualamos no esforço comum e no desejo de reconhecer algo, de aprender. Nessa coatuação, professores e alunos se transformam. Em uma proposta de criação, o professor de Dança pode conceder algumas instruções ou roteiros, sem se esquecer de incitar a confiança, deixando os alunos aventurarem-se em travessias que perpassam o explorar de um *jeito* de encadear um gesto dançado em outros e outros, e assim, se perceberem dançando.

Finalizo com uma ponta de esperança de que o meu desejo em favor de um ensino de Arte presente e de qualidade na escola se faça em concretude, mesmo que o cenário vislumbrado nos documentos, referenciados no texto, sinalizem incertezas sobre a garantia da presença e os rumos desse ensino no contexto escolar. Sei que esse meu desejo faz eco com o de muitos artistas, professores e pesquisadores em Arte. Acredito ser uma proposta plausível. Partilhemos, portanto, nossas experiências, instiguemos saberes, embelezemos o existir dos

nossos educandos com o ensino de Arte, com o ensino de Dança, sempre pulsante. Desejo de que a Arte / Dança possa evocar os sentidos e nos tornar porosos ao outro, ao entorno e a nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, ANA MAE (Org.) **Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BIBLIOTECA DE RITMOS. Disponível em: <<https://www.bibliotecaderitmos.com.br/ritmo/ciranda-2>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília. DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. MEC. Brasília. Terceira versão. DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_e\\_mbaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EISNER, Elliot E. O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p 5-17, jul. / dez., 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GASPAR, Lúcia. *Ciranda*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=519:ciranda&catid=38:letra-c](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=519:ciranda&catid=38:letra-c)>. Acesso em: 18 fev. 2018

LABAN, Rudolf. **Dança Moderna Educacional**. São Paulo, Ícone, 1990.

LEI INCLUI. Artes visuais, dança, música e teatro no currículo da Educação Básica. Atualizado em: 03/05 de 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

LISBOA, Ana Paula. Como será o ensino médio brasileiro? **Correio Brasileiro**, Brasília, domingo, 15 abr. 2018.

---

MARQUES, Larissa Kelly Oliveira. **Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança**.

**PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.8, n.16: nov. 2018.

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

MARTINS, Mirian Celeste. *et al.* **Didática do Ensino de Arte, a língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

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

MARQUES, Marília. **Base Nacional Comum (BNCC) do ensino médio é entregue pelo MEC**: veja o documento. Atualizado em: 03/04/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-entregue-pelo-mec-veja-o-documento.ghtml>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MODINGER, Carlos Roberto. *et al.* **Práticas pedagógicas em Artes**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

MORO, Rosiane. O impacto da BNCC no ensino de Arte. **Boletim Arte na escola**. Edição 79. jan. / fevereiro/ março 2016. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76307>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; PERNAMBUCO, Marta Maria Castano Almeida. **Metodologia na escola infantil**: critérios e parâmetros de escolha (2001). Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica4/092.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018

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

---

MARQUES, Larissa Kelly Oliveira. **Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.8, n.16: nov. 2018.

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

## NOTAS

---

1 A Lei 13.278/2016 foi publicada em maio de 2016 para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996), que incluía as artes visuais, a dança, a música e o teatro como componentes obrigatórios nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A Lei estabeleceu o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovessem a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no Ensino Infantil, Fundamental e Médio (LEI INCLUI..., 2016).

2 A ciranda tem origem na península ibérica, trazida pelos portugueses e espanhóis como herança dos mouros (BIBLIOTECA DE RITMOS, 2018). É bastante conhecida no Brasil como uma brincadeira de roda infantil. Entretanto, na região Nordeste, principalmente em Pernambuco, ela é conhecida como uma dança de rodas de adultos, que se disseminou por outras regiões do país. A ciranda é uma dança bastante democrática que acolhe participantes de todas as faixas etárias em torno da roda na qual os corpos se movem em alusão às ondas do mar (GASPAR, 2018).