



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
LICENCIATURA EM DANÇA

FEFD
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

DEBORAH NEVES DE SOUZA

**O ENSINO DA DANÇA NO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO (GOIÂNIA-GO):
ENTRE EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E SUBJETIVIDADES**

GOIÂNIA
2022

Termo de Ciência e de Autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Deborah Neves de Souza

Título do trabalho: O ensino da dança no colégio santo agostinho (Goiânia-go): Entre experiências, memórias e subjetividades

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

	Documento assinado eletronicamente por Valéria Maria Chaves De Figueiredo, Professor do Magistério Superior , em 17/04/2022, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
---	---

	Documento assinado eletronicamente por DEBORAH NEVES DE SOUZA, Discente , em 18/04/2022, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
---	---

	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 2786178 e o código CRC EF9FD99A .
---	--

**O ENSINO DA DANÇA NO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO (GOIÂNIA-GO):
ENTRE EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E SUBJETIVIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de
Educação Física e Dança da
Universidade Federal de Goiás como
requisito parcial para o grau de
Licenciada em Dança.

Orientador: Prof. Dr. Valéria Maria
Chaves de Figueiredo.

GOIÂNIA
2022

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Neves de souza , Deborah

O ensino da dança no colégio santo agostinho (Goiânia-go): Entre experiências, memórias e subjetividades [manuscrito] / Deborah Neves de souza . - 2022.

LVIII, 58 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Valeria Maria Chaves de Figueiredo.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), Dança, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui fotografias, gráfico, tabelas.

1. Dança. 2. Ensino. 3. Goiania. 4. Escola Confessional Católica . I. Chaves de Figueiredo, Valeria Maria , orient. II. Título.

CDU 793.3

ATA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na data de **11/04/2022**, às **13 horas**, de forma **virtual**, por meio de **videoconferência via Google Meet**, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **“O ensino da dança no colégio santo agostinho (Goiânia-go): Entre experiências, memórias e subjetividades”**, de autoria de **Deborah Neves de Souza**, do curso de **Dança - Licenciatura**, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. Os trabalhos foram instalados pela **Profa. Dra. Valeria Maria Chaves de Figueiredo - orientadora FEFD/UFG** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Fernanda De Souza Almeida FEFD/UFG** e **Claudia Cardoso Barreto SEDUC/GO**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a banca examinadora considerou o TCC **Aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

	Documento assinado eletronicamente por Valéria Maria Chaves De Figueiredo, Professor do Magistério Superior , em 17/04/2022, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por CLAUDIA CARDOSO BARRETO, Usuário Externo , em 18/04/2022, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda De Souza Almeida, Professor do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2786177** e o código CRC **35DC1D4E**.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por ter me dado forças até aqui.

A minha família que sempre esteve ao meu lado com tanto amor, especialmente aos meus pais Donizeti e Elizeth e minha irmã Priscilla. A minha noiva, Larissa, por tanta compreensão, parceria e amor. Ter te conhecido foi uma das minhas maiores e melhores alegrias.

Minha orientadora Valéria Figueireido pelo apoio nesse processo de pesquisa. E por final e não menos importante, minhas queridas professoras entrevistadas que tiveram um papel primordial na construção desse TCC. Larisse Queiroz, que muito antes desse trabalho acadêmico sempre esteve ao meu lado segurando minha mão e me ensinando com tanta sabedoria sobre o universo da dança e sobre a vida. Glaucia Helena, que contribuiu com total dedicação e disposição na entrevista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da escola	16
Figura 2 – Estrutura Física	17
Figura 3 – Slogan da escola	19
Figura 4 – Organização dos horários de aula	20
Figura 5 – Organização das leituras	24
Figura 6 – Etapas da pesquisa	26
Figura 7 – Turmas das professoras 2 e 3.....	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – UM CONTEXTO HISTÓRICO: PELOS CONTORNOS DA ESCOLA	14
CAPÍTULO 2 – NOSSO CAMINHO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS	23
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DA DANÇA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TÓPICOS NARRATIVOS	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÊNDICE	51

O ENSINO DA DANÇA NO COLÉGIO SANTO AGOSTINHO (GOIÂNIA-GO): ENTRE EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E SUBJETIVIDADES

RESUMO: A presente pesquisa tem como objeto de estudo o ensino da dança no Colégio Santo Agostinho, instituição fundada pela Congregação das Agostinianas Missionárias, na cidade de Goiânia, estado de Goiás. Para pensar a educação dançante nesse espaço escolar, parte-se das experiências das professoras de Dança, entendendo suas vivências como elemento importante dessa história. Nesse sentido, temos a intenção de conhecer e analisar a dança enquanto produção de conhecimento que se perfaz em contextos específicos, desenvolvendo sentidos, significados e representações individuais-coletivas, no qual a memória é um potente registro na construção de informações. Espera-se, por meio deste estudo, responder as seguintes questões: como se configurou o ensino da dança no Colégio Santo Agostinho? quais formulações permeiam as memórias das professoras envolvidas na pesquisa e, por consequência, como (re)elaboram, tecem, revelam e desvelam as significações em seus processos de ensino da dança? A base empírica da investigação é constituída por entrevistas com três mulheres que foram professoras de dança na escola, integrantes do quadro docente desde o ano de 1987 a 2018. Sendo a dança ações contínuas, insere-se, nessa rede interativa, organizações complexas, em que os corpos criam formas e composições no espaço-tempo, possível de serem observados naquilo que eles próprios construíram. Nessa pesquisa, considera-se que os saberes-fazer das profissionais da dança desempenham um papel relevante para os debates e produções entorno da Arte/Dança, enquanto presença, ação, relação, interação, organização, participação e existência. Para tanto, propomos uma discussão sobre o contexto histórico do ensino da Dança em uma escola particular, contemplando sua atuação no campo educacional, seus objetivos e práticas expressivas corporais.

Palavras-chave: Dança, Ensino, Goiânia, Escola Confessional Católica.

ABSTRACT

The present research has as its object of study the teaching of dance at Colégio Santo Agostinho, an institution founded by the Congregation of Missionary Augustinians, in the city of Goiânia, state of Goiás. To think about dancing education in this school space, it starts with the experiences of Dance teachers, understanding their experiences as an important element of this history. In this sense, we intend to know and analyze dance as a production of knowledge that takes place in specific contexts, developing senses, meanings and individual-collective representations, in which memory is a powerful record in the construction of information. We hope, through this study, to answer the following questions: how was the teaching of dance at Colégio Santo Agostinho configured? which formulations permeate the memories of the teachers involved in the research and, consequently, how do they (re)elaborate, weave, reveal and unveil the meanings in their dance teaching processes? The empirical basis of the investigation consists of interviews with three women who were dance teachers at the school, members of the teaching staff from 1987 to 2018. As dance is continuous actions, complex organizations are included in this interactive network, in that bodies create shapes and compositions in space-time, which can be observed in what they themselves have built. In this research, it is considered that the know-how of dance professionals plays a relevant role in the debates and productions around Art/Dance, as presence, action, relationship, interaction, organization, participation and existence. Therefore, we propose a discussion about the historical context of dance teaching in a private school, contemplating its performance in the educational field, its objectives and body expressive practices.

Keywords: Dance, Teaching, Goiânia, Catholic Confessional School.

INTRODUÇÃO

Reconhecemos a dança como uma manifestação viva, histórica, cultural e social, de conteúdo artístico e pedagógico que é apropriada e (trans) formada por diversos indivíduos, traz em si singularidades e reminiscências das mais diversas épocas e contextos sociais. Partindo desse olhar, as práticas de Dança propiciam conhecimentos específicos e gerais, por meio de histórias e informações que (re)contam sobre pessoas, fatos, datas, momentos, lugares e aspectos físicos e artísticos. É essa “manutenção” da memória que nos permite um maior compartilhamento reflexivo-crítico e compreensão dos diversos saberes-fazer dançantes, pois como defendeu a pesquisadora brasileira Helena Katz (1994, p. 72), a dança consiste em “pensamento do corpo”.

Com essa perspectiva, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o ensino da dança no Colégio Santo Agostinho (CSA), instituição fundada pela Congregação das Agostinianas Missionárias, na cidade de Goiânia, estado de Goiás. Para pensar a educação dançante nesse espaço escolar, parte-se das experiências das professoras de Dança, entendendo suas vivências como elemento importante dessa história. Nesse sentido, temos a intenção de conhecer e analisar a dança enquanto produção de conhecimento que se perfaz em contextos específicos, desenvolvendo sentidos, significados e representações individuais-coletivas, no qual a memória, experiências e subjetividades são potentes registros na construção de informações.

Espera-se, por meio deste estudo, responder as seguintes questões: como se configurou o ensino da dança no Colégio Santo Agostinho? quais formulações permeiam as memórias das professoras envolvidas na pesquisa e, por consequência, como (re)elaboram, tecem, revelam e desvelam as significações em seus processos de ensino da dança? Em outras palavras, a base empírica da investigação é constituída por entrevistas com três mulheres que foram professoras de dança no CSA, integrantes do quadro docente desde o ano de 1987 a 2018.

Sendo a dança ações contínuas, insere-se, nessa rede interativa, organizações complexas, em que os corpos criam formas e composições no espaço-tempo, possível de serem observados naquilo que eles próprios (re) organizam. Para a pesquisadora brasileira Karenine de Oliveira Porpino (2018)

dança é educação, a partir da concretização de uma educação poética e experiência estética que tecem comunicações ao mesmo tempo que são tecidas por elas, ou em outras palavras, emergem narrativas do dançar. A autora pondera que “[...] a dança é manifestação da cultura, é conhecimento e forma de comunicação a ser aprendida a partir das várias linguagens corporais criadas e vividas pela humanidade.” (PORPINO, 2018, p. 102).

Nessa pesquisa, considera-se que os saberes-fazeres das profissionais da dança desempenham um papel relevante para os debates e produções entorno da Arte/Dança, enquanto presença, ação, relação, interação, organização, participação e existência. Para tanto, propomos uma discussão sobre o contexto histórico do ensino da Dança em uma escola particular de Goiânia, contemplando sua ação no campo educacional, seus objetivos e práticas expressivas corporais.

Começamos esse trabalho ancorados a dois conceitos-chave que estão inter-relacionados: experiência e memória. Segundo o sociólogo galês Raymond Williams (2007, p. 172) atualmente, o conceito de experiência pode ser sintetizado como “[...] o conhecimento reunido a partir de acontecimentos passados, seja pela observação consciente seja pela consideração e pela reflexão.” As experiências constituem a memória individual e/ou coletiva. Nesse sentido, temos as minhas experimentações pessoais nesses anos que trabalho no Colégio Santo Agostinho e a vontade de falar/pesquisar sobre a dança nessa instituição de ensino, pois nessas relações, enxergo outras profissionais que vieram antes de mim com suas experiências e vivências que constituem a própria história do ensino da dança no CSA. Com esse pensamento, situarei inicialmente minha trajetória profissional¹ e alguns atravessamentos no percurso e escolha de pesquisa, indicando assim como se moldou o interesse por essa temática.

De 2013 a 2019 realizei trabalhos voluntários, em espaços cedidos por instituições religiosas, ensinando dança para crianças e adolescentes/jovens. Essa trama de experiências formou uma série de curiosidades, inquietações e desejo de profissionalização que serviram de mola propulsora para o ingresso,

¹ Destaco que, quando eu falar das minhas experiências particulares, utilizarei a primeira pessoa do singular. Quando houver o uso da primeira pessoa do plural, coloco-me como parcela de um coletivo de ideias mais ampliadas, pois convoco outras pessoas que me auxiliam no desenvolvimento dos pensamentos abordados, como orientadora, autores, teóricos e artistas.

em 2013, no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em 2014, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD), atuando na Escola Municipal de Educação Integral Retiro do Bosque (EMEI). Em 2015 comecei a integrar o corpo docente do Colégio Santo Agostinho, trabalhando com o ensino infantil por três anos, o ensino fundamental e o ensino médio até os dias atuais (2022). Nesse ínterim, tive a oportunidade de participar de um grupo profissional de dança (Quest klop), de 2016 a 2018, em paralelo, dava aulas em algumas escolas particulares.

Nesses anos de estudo, no curso de licenciatura em Dança (UFG), aprendi a questionar se (e como) a Dança está sendo, de alguma maneira, contemplada no território da escola, seja como componente curricular ou extracurricular, através de projetos, como conteúdo, conhecimento artístico ou manifestação cultural (STRAZZACAPPA, 2011).

Enquanto professora e investigadora do campo da Dança tive e tenho a oportunidade de lecionar nos três níveis da educação básica. E foi no decorrer desses anos, atuando com o ensino formal e não-formal, que determinados questionamentos acompanharam minha formação de artista e docente: quem foram as pioneiras da dança nessa escola? Como trabalhavam? Em qual espaço? Há documentos? Entre outras interrogações. Desse modo, destaco que esses pensamentos provocaram o desejo de pesquisar mais a respeito dessa instituição escolar e situar seus fazeres dançantes, “datados”² desde o ano de 1957.

Para a artista-docente Márcia Strazzacappa (2011), enquanto artistas de outras áreas discutem questões como a melhor adequação de espaços públicos, os profissionais da dança discutem questões ligadas à sobrevivência. Para tanto, a tarefa de sistematizar este estudo mostra-se desafiador, primeiramente, por que o fazer dança é mais dinâmico que a escrita sobre dança, ou seja, investigar a história da dança no Brasil já se apresenta problemática, diante dos incipientes registros que possam embasar teoricamente a compreensão dos fatos e os estudos sobre a dança dentro da escola.

² Não conseguimos acessar nenhum documento que amparasse a data que iniciou a dança nessa instituição escolar. O ano em questão foi falado por profissionais que trabalham e trabalharam na escola.

Embora a proposta de estudar a dança no CSA parta da minha experiência como profissional dessa instituição, posso dizer que fui impulsionada pela dúvida e a incerteza, por considerar desconhecido as práticas anteriores, marcadas por suas realidades, paradigmas e pensamentos próprios de seu tempo/espço. Desse modo, com a intenção de obter fontes de informações, não foi fácil reunir informações, sintetizá-las para comunicá-las, pois houve dificuldades em encontrar documentos físicos sobre a escola. Começamos a pesquisa procurando os próprios profissionais, estando presencialmente com a diretora e a coordenadora atual, para saber se haviam documentos que fundamentassem o contexto histórico do CSA, com isso, tivemos acesso apenas ao Projeto Político Pedagógico de 2018/2019.

Ainda, em meio à diversidade de fontes orais, uma vez que determinadas pessoas integraram e integram o trabalho educacional e dançante desse espaço, não conseguimos ter acesso a qualquer material escrito que relatasse acerca dessas profissionais da dança.

Mesmo nos deparando com questões problemáticas de suporte para as novas pesquisas e produções, estamos na era da tecnologia, onde a escrita virtual e as publicações de outros trabalhos acadêmicos circulam de forma mais ampla e rápida. Sendo assim, fizemos buscas na internet, especialmente no Google e Google Acadêmico, limitando palavras-chave, o que nos possibilitou encontrar alguns trabalhos relacionados à educação em dança em escolas católicas. Separamos os resumos dos trabalhos em planilhas que, pelo título, aparentavam ter maior semelhança com a investigação e, então, posteriormente lemos aqueles que aprofundavam, conforme a nossa ótica, a questão da docência e do papel do professor para o ensino de dança na escola.

Nessa caminhada de levantamento bibliográfico referente a trabalhos que se aproximam do tema, investigamos artigos, TCCs, dissertações, teses e livros, em bancos de dados on-line, como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Utilizamos como peneira de observação: título, resumo e o texto completo, estabelecendo como recorte temporal os últimos dez anos, aqueles publicados entre 2011 e 2021 (primeiro semestre), porém encontramos trabalhos que não estavam dentro desse período.

Em linhas gerais, nosso interesse centra-se nos aspectos qualitativos, com evidências históricas e contextuais. De início, essa delimitação de entrevistas não existia, decidimos procurar a respeito da história do colégio, iniciada na década de 1930 e, na sequência, coletar e analisar dados acerca das aulas, por meio de uma observação a partir de documentos gerados, como vídeos e fotografias, pelas professoras que ainda atuam na escola, ano de 2021. No entanto, perante as dificuldades de encontrar registros confiáveis e dos limites, articulações e possibilidades que foram se desenrolando no decorrer da pesquisa, definimos os sujeitos da pesquisa depois de perceber que as entrevistas se tornaram uma fonte de estudo. Sendo assim, esse material se mostrou uma potente ferramenta, como forma de conhecer e refletir sobre o ensino e aprendizagem em dança. Foi nesse processo que descobrimos que por meio das entrevistas emergiam histórias de vida, tanto de quem é entrevistado como as que aparecem entrecruzadas ao contexto situacional.

Nessa perspectiva, a metodologia desta monografia tem por objetivo principal desenvolver um trabalho teórico, por meio da relação existente entre realidade-sujeito-conhecimento. Portanto, as entrevistas dialogam reflexivamente com a bibliografia já disponibilizada, seja por materiais físicos e/ou aqueles encontrados na internet.

As etapas das entrevistas foram estruturadas em I) enviar as perguntas para o e-mail das professoras-participantes, as mesmas optaram por responder cada indagação através de áudios. II) Transcrição de áudios por um programa gratuito. Na sequência, as falas, passadas para a escrita, foram III) organizadas em planilhas para que houvesse a observação dos dados e, posteriormente, a IV) análise sistemática. Para a condução da análise dos dados apoiamo-nos, especialmente, na classificação da análise de conteúdo (AC), estudada pela professora francesa Laurence Bardin (1977), suas ideias estão alicerçadas em três fases maiores: I) pré-análise, II) exploração do material e III) tratamento dos resultados e interpretações. A partir desse conjunto de elementos construímos um quadro analítico para que houvesse uma articulação hipertextual, no qual nossas interpretações dialogassem com outros textos escritos e visuais.

Motivadas pela oportunidade de reunir profissionais da dança com seus relatos de experiências e diante do volume de informações produzidas nas narrativas coletadas, optamos por dividir os dados, de acordo com o tipo de resposta, nomeando quatro indicadores que chamamos de eixos que nos remetem a possibilidades diversas de releitura: formação das participantes da pesquisa, contexto escolar, práticas artísticas-pedagógicas da dança e problemas no ensino da Dança. Reconhecemos que abarcar toda a complexidade desta teia de variáveis seria objeto para uma obra de maior amplitude, que extrapola os limites deste trabalho. Logo, essas evidências e análises preliminares tem um caráter provisório.

Para embasar a discussão em torno do campo específico da Dança, especialmente no que se refere a essa área de conhecimento na escola, temos como referência os estudos elaborados pela pesquisadora brasileira Isabel Marques (1997, 2010) e artista-docente Márcia Strazzacappa (2002, 2011). Para a discussão em torno da formação recorreremos a abordagem de Paulo Freire (2018) sobre a prática pedagógica emancipadora.

Esta pesquisa encontra-se organizada em três capítulos. No capítulo um, denominado “ Um contexto histórico: pelos contornos da escola”, apresenta-se uma breve contextualização do Colégio Santo Agostinho, posto que o único material que conseguimos ter acesso foi o PPP, dispondo de rasas informações sobre a construção e processo interrelacional desse espaço escolar. No decorrer do primeiro capítulo articulamos algumas figuras como forma de complementação visual para aquilo que está sendo dito.

No segundo capítulo aborda-se a metodologia, balizando as escolhas, aquelas as quais estamos trabalhando. Resultantes da análise de dados, empreendida nessa jornada investigativa, foram desenvolvidas planilhas que explicitam o percurso das coletas e a bifurcação em quatro eixos, bem como o desenho de seis tópicos narrativos.

O terceiro capítulo trata-se dos resultados e discussão daquilo que estamos chamando de tópicos narrativos. Ao tencionarmos as questões presentes nos tópicos narrativos, falamos dos relatos de experiências das três profissionais da dança e da importância da dança no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, estabelecendo interlocuções com os relatos

escolares e dançantes de pessoas que participaram da própria história que contam, entrelaçando análises junto a argumentações teóricas.

Por meio da pesquisa proposta, busca-se socializar essas experiências, demarcando a sua pertinência enquanto produção de novas fontes de estudo. Tal empenho potencializa a descoberta de personagens reais, trazendo para a cena do fazer acadêmico-teórico as atrizes e atores sociais, um passado contextualizado, relatado, registrado e analisado. Esse conjunto traz distintas contribuições para o debate na área. Assim, propomos como resultado, os fios visíveis e invisíveis de trajetórias e memórias que envolvem o lugar, a instituição e sujeitos determinados, que fazem/ensinam/aprendem dança, como poderá ser acompanhado ao longo do texto.

Pela complexidade do desenvolvimento de uma pesquisa, julgamos imprescindível disponibilizar alguns materiais produzidos, levando em consideração o montante de dados articulados no decorrer do tempo. Por isso, há um apêndice com os seguintes materiais: perguntas direcionadas à diretora da escola e roteiro de entrevista 1 e 2.

CAPITULO 1. UM CONTEXTO HISTÓRICO: PELOS CONTORNOS DA ESCOLA

A Igreja Católica ocupou lugar de destaque no processo educacional do Brasil, nesses termos, criaram-se inúmeras instituições escolares com vistas à formação humana, marcada por hábitos, práticas e valores cristãos católicos. No estado de Goiás, assim como em outras regiões brasileiras, várias congregações religiosas estiveram (e estão) ligadas ao campo da educação formal, dentre elas as Agostinianas Missionárias, fundada na Espanha na década de 1890³.

O Colégio Santo Agostinho (CSA) iniciou suas atividades educacionais no ano de 1937, quando quatro irmãs agostinianas chegaram à cidade de Goiânia, atendendo ao pedido de Dom Emmanuel Gomes de Oliveira (1874-1955)⁴. Esse convite tinha como intenção principal o início de um trabalho missionário com o objetivo de atender à Santa Casa de Misericórdia (que estava em construção) e fundar a primeira escola católica⁵ da capital, assumindo assim a educação de crianças e adolescentes. Desse modo, a presença das Agostinianas na capital de Goiás constituiu um marco importante da ação da Igreja Católica na instrução goiana.

As primeiras madres que fizeram parte desse movimento que atendia o CSA e a Santa Casa foi: Esperança Garrido; Valvanera; Isidora, além da parceria da irmã Consolação Garcia e Maria Ângela. Ao chegar em Goiânia, essas mulheres se hospedaram em uma pensão, localizada na Alameda Botafogo, no qual a proprietária era a Dona Isolina. No entanto, uma residência, junto à Santa Casa, já estava sendo construída para abrigá-las.

Desde o início, a escola tinha caráter particular, funcionando como um internato voltado a estudantes do sexo feminino. Foi instaurada na rua 20 no centro, num prédio que ainda estava em processo de construção, destinado à Faculdade de Direito, mesmo espaço do Colégio Estadual Lyceu de Goiás.

³ Esse grupo reconhece o Aurélio Agostinho de Hipona, conhecido como Santo Agostinho (354-430 d.C) como o pai e mestre, e se acolhe à sua regra e espiritualidade – vinculada à ideia de que a sabedoria verdadeira e, por conseguinte, a felicidade, não se encontra neste mundo, mas tão somente em Deus.

⁴ Episcopo brasileiro da Igreja católica romana e arcebispo de Goiás de 1923 a 1955. Em outros materiais escritos, o nome do bispo pode ser encontrado com apenas um M: Emanuel.

⁵ Estamos levando em conta que o bairro de Campinas tornou-se em 1907 um município emancipado, ou seja, nessa época ele não era reconhecido como um setor da capital.

Consoante ao Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019), as matrículas para a educação infantil (descrita como jardim de infância) e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (chamada de curso primário), foram abertas no dia onze de junho de 1937 e, no mês seguinte, em dezenove de julho, se efetivaram as aulas. Como o espaço não possuía instalações sanitárias, as casas vizinhas deram apoio às práticas cotidianas, tornando-se extensão da escola, como por exemplo: a residência do empresário, jornalista e político Jaime Câmara (1909-1989); do juiz e político Jovelino de Campos (1887-1965) e da casa do advogado e professor Colemar Natal e Silva (1907-1996). Nota-se que essa relação facilitou a conquista de recursos para a manutenção da mesma até que o governo estadual regularizasse sua situação. Outro ponto que é possível inferir é sobre a existência de certas ações voluntárias em prol da criação dessa escola, ou seja, uma dependência do auxílio de religiosos e famílias de políticos locais⁶. Legalmente, o registro estadual foi concedido no dia 07 de setembro de 1937, contando com 75 (setenta e cinco) alunas matriculadas.

Em processo de ampliação, no ano de 1941, a escola foi transferida para um novo pavilhão, localizado na rua 55, no Setor Central, onde está até hoje, esse mesmo local abrigou a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás (UCG). Em 1942, começaram a oferecer o curso ginásial (fundamental 2), oportunizando a matrícula de meninos. Como o trabalho estava crescendo rapidamente, em 1945 contrataram os seguintes professores: Egidio Turchi, Ari Demóstenes; Genesco Ferreira Bretas; Carlos de Campos; Vicente Mesquita; Dulce Costa Franco e Deise de Melo. Em 1947, a madre Tereza Casas assumiu a função de superiora e a madre Rita de Bretas se tornou diretora.

No que concerne à expansão do CSA nesses 84 anos, seu trabalho educacional alcança, atualmente, mais de 2 000 estudantes matriculados, sendo conceituado como um dos principais estabelecimentos de ensino de qualidade do estado de Goiás. Ou seja, dispondo de atividades ininterruptas,

⁶ Outras pessoas que deram apoio foram: Floriano Coutinho (Farmacêutico de Campinas); Zoroastro Artiaga (Geógrafo, diretor, historiador, jornalista e professor); Venerano de Freitas Borges (primeiro prefeito de Goiânia).

sua experiência de anos lhe concede o “status” de centro educacional modelo, entre algumas famílias goianas.

A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino (das 7:10 às 11:30), vespertino (das 13:30 às 17:30) além de atender no período integral (das 7:10 às 17:30). A maioria dos estudantes vêm de famílias classificadas nas classes socioeconômicas A, B1 e B2 (ABEP, 2020)⁷.

A seguir, disponibilizamos uma imagem que mostra a parte da entrada da escola.

Figura 1 – Entrada da escola



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

No tocante à estrutura física, o colégio tem uma área total de 14. 818 m², com teatro cuja a capacidade equivale a 785 lugares, quadras cobertas, ginásio poliesportivo com capacidade para 2 500 pessoas. Há ainda sala de dança, salas de aulas, sala de professores, sala de arte, capela, brinquedoteca, videoteca, restaurante, cozinha experimental, lanchonete e biblioteca com um acervo de 13.689 livros. Tem também salas que pertencem ao núcleo

⁷ ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério de Classificação Econômica Brasil 2020. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

administrativo: recepção, secretaria, sala de direção pedagógica, enfermaria, lavabo, sala de reuniões departamento financeiro, reprografia⁸ e os laboratórios de informática, química, física, citologia e anatomia. Além disso, há um pátio interno, aberto e arborizado e um pátio coberto. Ademais, dispõe de recursos materiais como mesas individuais e coletivas de cinco lugares e oito lugares, cadeiras, armários dos professores, cabines individuais para os estudantes, estantes de livros, carrinho estante de livros, bibliocantos em metal, computadores, impressoras, Tevês de 49 polegadas, datas show, aparelhos de som e mesa completa de som.

A seguir, apresento uma esquematização visual, representada pela tabela 1, sobre as informações descritas acima.

Figura 2 – Estrutura Física

Espaço	Quantidade
Teatro Madre Esperança Garrido	1
Quadras cobertas	2
Ginásio poliesportivo	1
Sala de dança	1
Salas de aulas	41
Recepção	1
Secretaria	1
Sala de direção pedagógica	1
Enfermaria	1
Lavabo	1
Sala de reuniões	1
Sala de professores	1
Sala de arte	1
Departamento financeiro ou sala do administrativo	1

⁸ Sala de aula que usa um conjunto de técnicas que permitem reproduzir documentos como fotografias.

Reprografia	1
Capela	1
Brinquedoteca	1
Videoteca	1
Restaurante	1
Cozinha experimental	1
Lanchonete	1
Biblioteca	1
Laboratórios	5
Pátio aberto	1
Pátio coberto	1

Fonte: Adaptado do Projeto Político Pedagógico (2018).

Ao adentrar no espaço físico da escola, apresenta-se um hall, local destinado a receber visitantes, pais, alunos, como parte de repassar as primeiras informações e direcionamentos. Em seguida, encontra-se as respectivas salas, nessa ordem: secretaria, coordenação pedagógica, enfermaria, lavabo, sala de reuniões, direção pedagógica, departamento financeiro, reprografia e laboratório de informática.

A biblioteca e os laboratórios ficam abertos das 7:00 às 18:00, atendendo alunos que, antecipadamente, deixam seus horários agendados.

O CSA tem como elemento fundador a educação cristã, considerando o humanismo uma via de dar sentido à vida do indivíduo. O processo educativo, na perspectiva da pedagogia agostiniana, visa:

- a) Comprometer-se na construção de uma sociedade justa e fraterna;
- b) Preparar seus alunos para serem capazes de exercer liderança como “fermento evangelizador”;
- c) Promover a pastoral familiar e dinamizá-la para a produção humana;
- d) Proporcionar meios que engendram competências e habilidades para enfrentar os desafios do mundo atual, entre outros objetivos. (PPP, 2019).

Nesses empreendimentos, destaca-se os valores evangélicos e os momentos de religiosidade, marcados pelo calendário litúrgico, além da presença obrigatória da Educação Moral e Cívica, que consiste em um conjunto de ensinamentos.

Conforme o PPP (2019, p. 7): “A prática pedagógica agostiniana deve criar condições para que os educandos possam refletir sobre a relação entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, sem perder de vista o rigor da investigação científica (...)”. Nesse sentido, o slogan da escola representa sua missão educativa, em que o coração inflamado, apoiado em um livro aberto, é transpassado por uma seta, interligando o amor e a inteligência. A imagem expressa a síntese que Santo Agostinho valoriza na vida: “uma mente iluminada que vai até as raízes últimas do ser (...)”, ou seja, o amor.

Figura 3 – Slogan da escola



Fonte: Site da escola

Ainda de acordo com o PPP, o CSA pauta suas ações pedagógicas envolvendo toda a comunidade educativa (pais, educandos, profissionais da educação e igreja como extensão desse coletivo), por meio de: comemorações como o dia das mães, pais, festas juninas, OISA (Olimpíada Interna Santo Agostinho); festa do patrono; palestras com vários profissionais e celebrações eucarísticas. Além de grupos de estudos com alunos e professores, palestras, reuniões pedagógicas com pais e professores para tratar do ensino e a aprendizagem dos estudantes e projetos pedagógicos por temáticas. As atividades da escola estão canalizadas em um tema: Campanha da Fraternidade.

Dentro das ações desenvolvidas pela escola, há a dança como atividade extracurricular, porém não está contemplada no PPP educacional, a única parte que vemos escrito um estilo de dança, ballet, está enquadrado na planilha de funcionários 2018, na categoria “Esporte”.

Como não encontramos descrições mais substanciais sobre a inserção da dança, mesmo percebendo que existem outros arquivos que relatam a respeito da trajetória da escola nesses mais de oitenta anos de existência, não sabemos se esses documentos dispõem de maiores informações relacionadas à dança. A partir de conversas informais com a coordenadora e as professoras entrevistadas, descobrimos que o início do ensino da dança se deu no ano de 1975 e até o momento o CSA teve o total de seis professoras contratadas. Dessas seis profissionais, conseguimos estabelecer contato com as três pioneiras que ainda residem em Goiânia.

Neste ano de 2022, a Dança é ensinada por duas professoras contratadas (PA e PB)⁹, conforme o regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), uma docente formada em Educação Física e uma docente concluindo a Licenciatura em Dança.

As aulas são divididas em período matutino e vespertino.

Figura 4 – Organização dos horários de aulas

DIAS	MATUTINO	VESPERTINO
Segunda-feira		16:00h às 17:20 2º anos do Ensino Médio (PB)
Terça-feira		Treinamento 14:00 as 16:00 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio. (PB)
Quarta-feira	1º ao 4º anos (PA)	Das 16:00h às 17:20

⁹ Chamaremos as professoras de Dança de PA e PB.

		1° anos do Ensino Médio Das 17:20 às 18:45 3° anos do Ensino Médio (PB)
Quinta-feira		Treinamento 14:00 as 16:00 6° ano do ensino fundamental até o 2° ano do ensino médio. (PB)
Sexta-feira	1° ao 4° anos (PA)	

Fonte: arquivo da autora

Por causa da pandemia, de março de 2020 até o ano de 2021, as aulas passaram a ser no formato virtual, sendo ministradas na plataforma Zoom. No segundo semestre de 2021, as aulas se transformaram em híbridas, as aulas presenciais eram transmitidas pelo Zoom para quem havia optado em permanecer on-line.

A partir das turmas do 6° ano, os alunos têm a chance de escolher educação física: esporte ou dança. Os estudantes têm a liberdade de rotatividade entre dança e esporte, porém só podem trocar a cada bimestre, quando acontece prova e fechamento de nota.

Em relação a quantidade de estudantes nas aulas de dança, as turmas de ensino fundamental ficam entre 15 a 40 alunos, dependendo do semestre. Os alunos do ensino médio entre 15 a 25. De treinamento entre 15 a 25.

As aulas de dança seguem as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passando por 4 modalidades durante o ano todo: Jazz, dança de salão, balé e contemporâneo. Além desses estilos de dança, a professora 1 trabalha com ginástica, frevo, e outras danças. A professora 2 acrescenta danças urbanas e dança livre.

Nas aulas cujo o foco é a técnica corporal, nomeia-se de treinamento. Então, geralmente, trabalha-se técnicas da dança contemporânea e das

danças urbanas. Pautando-se naquilo que a P2 tem mais conhecimento para ensinar.

Porém, como a turma de treinamento abre eventos da escola, a exemplo o festival de dança, apresentando-se fora da escola e outras ações demandadas pela escola, normalmente, as aulas ficam a cargo do que deverá ser produzido para as apresentações. Em síntese, se há um evento que precisa dançar frevo, balé, dança popular brasileira ou qualquer estilo específico, as professoras pesquisam e estudam para conseguirem propor aulas voltadas para a estruturação das coreografias.

CAPÍTULO 2. CAMINHOS ESCOLHIDOS E PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E NOSSA COLETA DE DADOS

No processo de pesquisa diversos caminhos são necessários para a organização das informações, para tanto, essa parte será mediada pela explicitação de algumas informações que considero importantes sobre a metodologia empregada, em que organizo as decisões que foram necessárias no decorrer da pesquisa, de modo que faça sentido ao leitor nessa percepção dos passos investigativos.

Saliento que em uma primeira etapa da investigação, nosso objetivo era encontrar fontes de pesquisa e, nelas, selecionar documentos que tratasse do CSA. Importava a obtenção de informações advindas de arquivos, publicações, materiais como fotografias, vídeos ou outras referências sobre a história da escola e como a dança se configurava nesse espaço. No entanto, a documentação arquivada não foi disponibilizada pela diretora da instituição e nem por outros colaboradores. Por meio de conversas que tentamos estabelecer de forma presencial, foi permitido apenas o acesso ao PPP, servindo como material de consulta. Isso acarretou limitações no que tange a compreender melhor o contexto histórico desse ambiente educativo. Por causa da pandemia, algumas ideias preliminares não foram concretizadas, como a tentativa de entrevistar os estudantes e reuniões em prol de acessar documentos físicos que ficam na escola.

Dentro desse núcleo de pesquisa, fizemos levantamento bibliográfico para saber quais trabalhos já haviam abordado o tema, ou se aproximava das questões que nos interessava, e quais poderiam compor essa fonte de informações.

Quando tornou-se indispensável ver o conjunto de materiais selecionados de forma organizacional, buscando averiguar qual seria o procedimento para torná-los inteligíveis, observou-se que só o PPP não dava suporte para a concretização basilar do estudo, porque no geral havia três parágrafos falando a respeito da história. Nessa fase, realizamos as entrevistas estruturadas para dar prosseguimento à coleta, ao mesmo tempo em que o problema de pesquisa tornou-se mais definido: como se configurou o ensino da dança no Colégio Santo Agostinho? Quais formulações permeiam as memórias

das professoras envolvidas na pesquisa e, por consequência, como (re)elaboram, tecem, revelam e desvelam as significações em seus processos de ensino da dança?

A ordenação do material foi processada junto à leitura, segundo o objetivo de contextualizar e compreender o ensino da dança no Colégio Santo Agostinho. Nesse agrupamento comportou-se algumas técnicas, tais como resumos em planilhas (diagnóstico), relatórios das leituras, fichamentos e levantamento qualitativo (proximidade de assuntos: coleta de textos que abordam conteúdos parecidos) e até quantitativo como secundário em termos e assuntos recorrentes (Nesse caso, anotava-se título, data, número de páginas e resumo da ideia central), criação de códigos para facilitar o manejo e as consultas.

A organização do acesso aos documentos e das leituras ocorreram da seguinte maneira:

Figura 5 – Organização das leituras

Caracterização do material	Tópicos centrais dos relatórios de leituras
PPP	- Contexto histórico; - Missão e objetivos gerais; - Quadro de funcionários; - Estrutura física; - O que falam sobre a Dança; - Ações para o processo educativo; - Reflexões e críticas sobre os assuntos tratados; - Dúvidas direcionada à diretora.
Site da escola	- Disposição do conteúdo; - Informações dadas; - Dúvidas após a leitura.
Artigos	- O ensino da dança em escola católica;

Dissertações Teses	- Tipo de pesquisa; - Metodologia da pesquisa; - Respectivos comentários sobre as relações com o meu trabalho.
Vídeos Fotografias	- Data e professora responsável; - Qual evento e turma; - Comentários sobre o conteúdo assistido.

Fonte: arquivo da autora

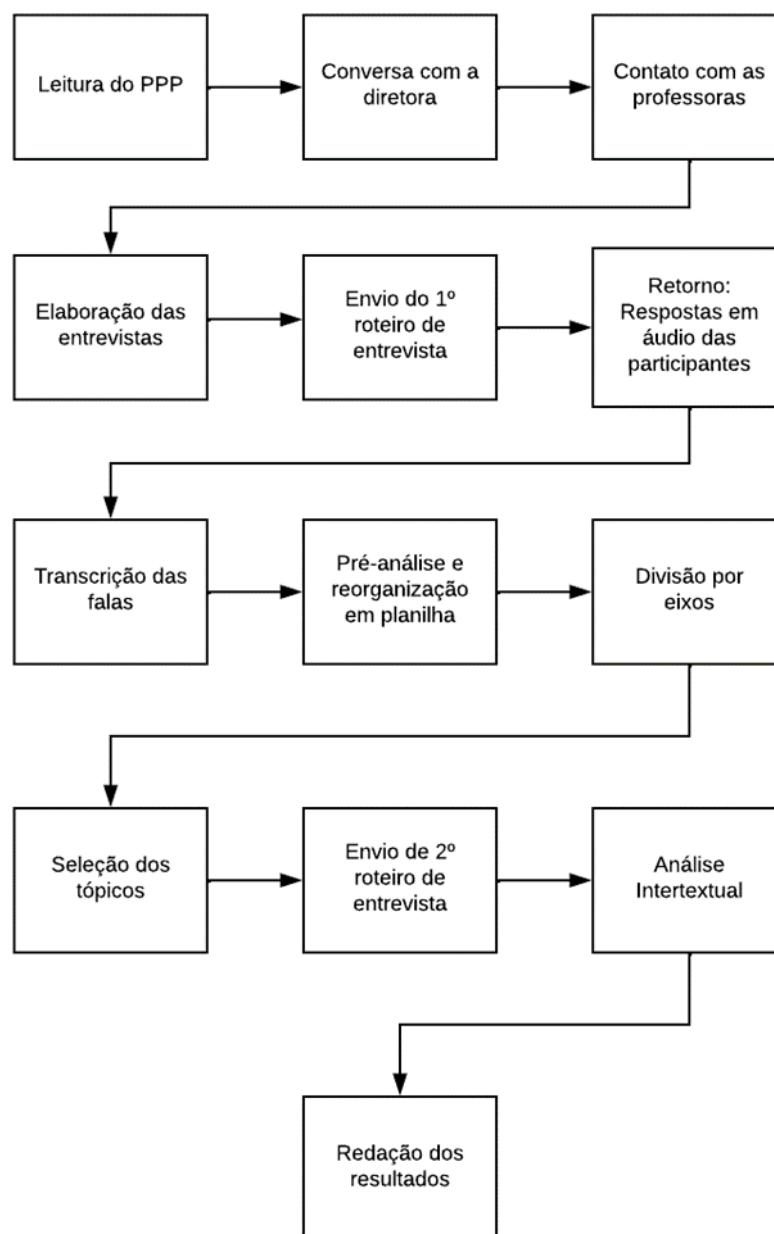
A planilha acima demonstra a identificação e a organização inicial do material para que houvesse a próxima etapa: criação da pasta por temas. Essa pasta por temas foi dividida em dança na escola; metodologia; memória e lembranças. Assim, seguimos para os fichamentos dos textos que estavam sendo considerados relevantes para a pesquisa. Esse estágio de disposição por temas seguiu o critério de assuntos parecidos, independentemente de qualquer relação cronológica, ficaram juntos os documentos que tratavam dos mesmos aspectos conceituais e temáticos das publicações. A ordem de leitura seguiu a mesma organização apresentada na figura 5.

Além de contar com esses procedimentos, organizando toda a documentação a partir dos relatórios de leitura, foram construídos quadros de autores e seus termos-chave aos quais se acrescentavam observações que auxiliariam as seguintes elaborações escritas. No decorrer das releituras, alguns elementos foram destacados, representando ideias centrais. Destaco que os relatórios, as planilhas que foram construídas, o quadro de autores e as anotações feitas cotidianamente em um caderno de estudo eram retomados para orientar a sequência da investigação.

Simultaneamente, trabalhou-se com a entrevista estruturada, organizada para entrevistar três professoras. O roteiro de entrevista 1 foi composto por 17 (dezessete) perguntas abertas a respeito de assuntos relacionados à trajetória dentro da escola e a entrevista 2 constituiu-se de 9 (nove) perguntas a respeito de suas experiências na dança.

A figura abaixo apresenta o fluxo de sistematização da coleta de dados das entrevistas.

Figura 6 – Etapas de pesquisa



Fonte: arquivo da autora

Como estamos em momento pandêmico, optou-se por enviar o roteiro de entrevista por e-mail a cada uma das participantes, elas gravaram as respostas e enviaram pelo whatsapp, as falas foram transcritas posteriormente,

sendo necessário transpor as respostas orais em escritas para a análise das informações. A conversão da fala para a escrita foi realizada no programa Transcrever¹⁰. No processo de transcrição surgiram impressões e hipóteses que foram anotadas e investigadas na sequência do estudo. Os apontamentos levantados, se tornaram válidos para a parte da interpretação dos dados.

Quando se trabalha com registro gravado, é necessário identificar, categorizar e catalogar adequadamente, de forma a tornar possível o acesso ao que está sendo dito. Por isso, a transcrição da linguagem verbal é um caminho no qual se transforma o áudio em texto escrito. Para as professoras que estudam videogravação, Andrea Garcez, Rosalia Duarte e Zena Eisenberg (2011), o processo de transcrever falas é de suma importância para a pesquisa em campo.

Para o pesquisador Eduardo José Manzini (2006), o momento da coleta de dados e da transcrição da entrevista implica consciência para estabelecer regras e escolhas por parte do pesquisador, pois

[...] os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas das entrevistas, ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, de natureza verbal ou não-verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados (MANZINI, 2006, p. 371).

Após transcrever as verbalizações advindas das entrevistas, elas foram organizadas em uma planilha geral, observando cada pergunta e resposta lado a lado. No decorrer da transcrição, foi constatado que nem todas as perguntas foram respondidas diretamente por uma professora e como surgiram novas questões a partir das falas das participantes, houve um novo diálogo com elas, assim complementamos os quadros das planilhas de acordo com os novos dados que apareciam.

Empregando exames usuais de análise para entender a ideia passada em cada resposta, procuramos o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu em um processo de interpretação e de inferências sobre o conteúdo manifesto. A partir dessas informações advindas

¹⁰ Programa disponível no App Store do celular iPhone.

das entrevistas, houve a necessidade de planejar um caminho de classificar cada uma por meio de uma síntese que representasse esse núcleo de significado e sistematizava o conjunto de assuntos, mediante as interpretações realizadas sobre o conteúdo a que se referiam às ideias (BARDIN, 1977).

Nesse percurso, fizemos constantes análises, a fim de verificar a possibilidade de encontrar aspectos ainda não incluídos, detectar novas relações e elaborar novos/outros agrupamentos e alterações.

Para analisar os tópicos narrativos, utilizamos a “observação narrativa”, entendendo esse termo “narrativa” enquanto uma modalidade discursiva que expõe pensamentos. Assim, como afirmou Jorge Larrosa (1994, p. 43),

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

À vista disso, as diferentes narrativas apresentadas pelas professoras-participantes podem ter aspectos próximos ou não entre si, permitindo-nos dialogar com essas narrativas de vivências e experiências pessoais e coletivas.

Por esse viés, foram definidos alguns recortes para a análise: dezessete perguntas abertas (diagnóstico, 1º recorte), reduzindo-as para quatro eixos (síntese, 2º recorte): formação das participantes da pesquisa, contexto escolar, práticas artísticas-pedagógicas da dança e problemas no ensino da Dança. A partir disso, seguimos para os subseqüentes tópicos narrativos (redisposição analítica, 3º recorte) e o segundo roteiro de entrevista (4º recorte).

Os tópicos narrativos foram estruturados assim:

1. Formação docente;
2. Tempo de trabalho na escola e turmas atendidas;
3. Acesso a documentos que norteassem o trabalho durante o ano;
4. O propósito das aulas de dança a partir do trabalho desenvolvido na escola;
5. Questões significativas do processo de ensino;
6. Problemas que interferem o ensino-aprendizagem em Dança.

Conforme as características presentes nos relatos, o trabalho realizado com esses tópicos está em consonância ao conteúdo abordado (manifesto) e o significado (latente) inter-relacionado às teorias selecionadas sobre memórias, dança e metodologia de pesquisa.

Essa lista foi importante do ponto de vista da organização dos dados e delimitação dos conceitos básicos. Contudo, para estabelecer relações e análise com a prática educacional em Dança foi preciso definir bases teóricas, com o objetivo de entender melhor os significados atribuídos ao pensamento que estava proposto nos relatos de experiências das professoras-entrevistadas. Com isso, nossas análises dialogam com os estudos de Isabel Marques (1997, 2010) e artista-docente Márcia Strazzacappa (2002).

CAPÍTULO 3. O ENSINO DA DANÇA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TÓPICOS NARRATIVOS

Organizamos esse capítulo em tópicos narrativos para tecer algumas interlocuções sobre os relatos de experiências. Para a coleta dos dados, iniciamos o contato com três professoras, entrevistadas a partir de dois roteiros de perguntas (Apêndice 2 e 4), formulados e enviados por e-mail, as participantes responderam através de áudios para que pudéssemos escutar e transcrever na íntegra. Todas foram receptivas e atenciosas no pouco tempo de diálogo que conseguimos estabelecer, segundo a disponibilidade de cada uma, devido aos seus compromissos particulares.

O procedimento para a sondagem do primeiro roteiro passou pela verificação dos áudios, descobrindo a demanda de modificação ou de ampliação do número de questões, e se a sequência estabelecida permitia identificar nas falas os dados adequados para a análise do objeto de estudo. Procuramos identificar a proporcionalidade entre as perguntas realizadas e o conteúdo das falas de cada professora, verificando se elas compreenderam as perguntas e se as questões do primeiro roteiro abrangiam o fenômeno estudado, foi assim que vimos a necessidade de elaborar o segundo roteiro. As observações sistemáticas levaram em conta o objetivo da pesquisa, buscando-se a interpretação das informações advindas do conteúdo transcrito. O conjunto verbal foi transformado em categorias de análise que chamamos de tópicos narrativos. (BARDIN, 1977; MANZINI, 2006).¹¹

Conforme descrito anteriormente, para chegar nos tópicos narrativos, primeiramente, agrupamos as respostas na ordem que foram enviadas e, após realizar comparações que nos levaram a síntese das semelhanças e diferenças entre as respostas, as reorganizamos dentro dos tópicos: Formação docente; Tempo de trabalho na escola e turmas atendidas; Acesso a documentos que nortearassem o trabalho durante o ano; O propósito das aulas de dança a partir do trabalho desenvolvido na escola; Questões significativas do processo de ensino; Problemas que interferem o ensino-aprendizagem em Dança.

¹¹ Ao transcrever, acrescentamos símbolos que facilitavam a padronização das informações, como por exemplo: a) pausa na fala da entrevistada; b) quando a entrevistada emitia sons de risos; c) quando não entendia a ideia, entre outros.

Ao fazer a transcrição do primeiro roteiro de entrevista, percebemos que a Professora 1 não respondeu todas as perguntas, apesar de demonstrar interesse em participar da pesquisa. Ela atuou por 21 (vinte e um) anos, de 1987 a 2008, sendo a segunda profissional contratada para dar aula de dança na escola (a primeira docente atuou de 1975 a 1987). Mesmo tentando continuar o contato com a Professora 1, não obtivemos informações suficientes para compor a parte da análise. Para tanto, analisamos apenas as respostas da Professora 2 e 3.

Formação;

As participantes têm 38 e 57 anos e não atuam mais na área da Dança.

Quanto à formação inicial, os relatos das professoras passam por vivências em práticas dançantes embasadas em seus contatos familiares, em cursos iniciais e de formação continuada.¹²

Segundo um trecho da fala da Professora 2,

[...] desde criança, eu tinha muita vontade de fazer dança, de fazer barulho. Em Anápolis, quando surgiu a primeira escola eu me matriculei, mas eu já era adolescente. Com 17 anos eu vim para Goiânia e continuei fazendo aula de dança, depois ingressei na faculdade.

Nessa perspectiva a Professora 3 diz:

Comecei a dançar com 5 anos de idade no Centro Cultural Gustavo Ritter, lá eu fiz toda minha formação até os meus 21 anos de idade. Participei de vários cursos fora de Goiânia: Joinville (Santa Catarina), Uberlândia (Minas Gerais) e em muitos outros lugares.

A Professora 2 é graduada em Educação Física (1985). Quanto à formação continuada, fez especialização em atendimento educacional e trabalha atualmente com isso.

A Professora 3, formou-se em turismo (2004). Kursou Educação Física até o sétimo período e depois ingressou na graduação em dança (UFG), mas

¹² Para manter o anonimato usamos códigos que se referem a cada participante.

não concluiu. Fez cursos técnicos no Gustavo Ritter e em muitos outros espaços. No momento atual é terapeuta holística.

Desse modo, foi possível perceber a presença da dança na vida delas desde a infância e esse envolvimento se estendeu para a vida profissional. Ambas defendem que o gostar de dançar e a busca por aulas em espaços que ofereciam linguagens artísticas foram momentos propícios para gerar consciência corporal, ao passo que oferecia fundamentos para reconhecerem a importância dessa área, visto que cada fase foi uma preparação para a atuação profissional.

Elas defendem que esses conhecimentos pessoais e universitários foram mobilizados e articulados na prática pedagógica do CSA. Em suas aulas, se sentiam aptas a fornecer subsídios necessários para garantir a aplicação teórico-prática da Dança. Em cada oportunidade de ensino-aprendizagem, tentavam adquirir conhecimentos metodológicos, identificando o contexto dos estudantes, observando possibilidades, dificuldades, limitações e exigências próprias da escola, percebendo ainda as características individuais e estimulando a expressão artística.

Quando as participantes falam desse processo de formação, imbricado ao gostar (iniciado na infância), aprender dança e ensinar, percebemos uma carga emotiva no tom da voz, nos dando a impressão de reviverem, de forma apaixonada, as experiências dançantes. Esse recordar, leva-nos, imediatamente, à reflexão freiriana de que o verbo *formar* está sempre presente.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2018, p. 13)

Esse lugar de lembranças da trajetória pessoal, conseqüentemente interligada aos caminhos de outras pessoas, faz as entrevistadas passar a

impressão de estarem gratas, mesmo reconhecendo que existiram momentos problemáticos, em um terreno complexo de cobranças sociais, no qual a estrutura cultural emana conflitos de valores. Em suas pausas e adendos, inferimos que as professoras compreendem que a docência em Dança propõe mediar conhecimentos específicos a pessoas com diversas características e singularidades. Sendo assim, o profissional precisa adquirir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo sobre a sua realidade (SCHÖN, 1990 apud NÓVOA, 1992).¹³

Tempo de trabalho na escola e turmas atendidas;

As duas docentes atuaram por mais de 10 anos. A Professora 2 atuou na escola por 15 (quinze) anos, de 1996 a 2011. A professora 3 ficou na regência das aulas de dança por 11 anos, 2007 a 2018. Cada uma ensinou em todas as turmas regulares da escola, porém as divisões das aulas se configuraram de modo diferente.

A Professora 2 pontua que o trabalho era feito dentro dos temas propostos pela direção.

A Professora 3 esclarece que sempre trabalhou os fundamentos básicos dos modos de dança que ela tinha conhecimento: a introdução do ballet clássico, jazz, contemporâneo e danças urbanas para todos os alunos do fundamental I, fundamental II e ensino médio e para as turminhas da Educação Infantil era o balé.¹⁴

Para apresentar as turmas que cada professora atuou, veja a tabela abaixo.

¹³ SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, António. (Coord). Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

¹⁴ Os estudantes eram convidados a participar das aulas por meio de convite pessoal, propaganda ou bilhete enviado aos pais.

Figura 7 – Turmas da Professora 3 e 4

Professora 2	Professora 3
Terças e quintas-feiras 1° a 4° série (nomeação dada antes da reformulação das séries escolares, ou seja, agora seria do 2° ao 5° ano).	Atuava em todas as turmas nos cinco dias da semana. Educação infantil Fundamental 1 Fundamental 2 Ensino Médio
A partir de 2011 começou a lecionar nas outras séries: 5° a 8° (6° ao 9° ano) e ensino médio.	

Fonte: arquivo da autora

As profissionais não lembram ao certo como era as divisões por dia de cada turma, por isso, colocamos uma síntese do que elas conseguiram relatar.

Acesso a documentos que norteariam o trabalho durante o ano;

Segundo diversos estudiosos e teóricos da dança, o professor tem que saber por que e para que está programando suas aulas de Dança, além de como planejar suas atividades e estabelecer objetivos. O pesquisador e professor brasileiro José Carlos Libâneo (2004) ressalta que,

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. [...] Em relação ao projeto pedagógico-curricular, o autor afirma que o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação. [...] Já a proposta curricular diz respeito a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico. (LIBÂNEO, 2004, p. 149-150)

Em relação a esse contato com a formulação das propostas pedagógicas da escola, constatou-se que essas professoras não tinham uma participação direta durante o processo de construção do PPP educacional. Nessa relação entre escola e aulas de dança, Marques (1997, p. 24) sublinha que,

A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através da dança com seus alunos(as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Quando perguntamos às docentes se “Havia acesso a algum documento escrito da escola que descrevesse o projeto educativo para auxiliar o seu planejamento”, a Professora 2 declara que:

Quando entrei, me lembro de um documento ou alguma coisa que explicava sobre o processo educativo do Colégio. Mas sinceramente, eu não me lembro exatamente o que continha que eu deva ter lido. Fora o primeiro ano de trabalho, nunca mais tive acesso. Sempre quando tinha início de ano, na Semana Pedagógica, às vezes, passava alguma coisa sobre o projeto educativo do Colégio, enfim, mas nada assim era muito sistemático, exceto pelas lembranças e é claro que a gente fazia os nossos projetos em cima do projeto pedagógico da escola. Enfim, tanto que os temas para as apresentações das mostras culturais normalmente eram temas escolhidos pelo corpo docente e muitas vezes eram relacionados à Campanha da Fraternidade do ano.

A Professora 3 expõe que:

Tive acesso ao PPP da escola quando eu entrei para o fundamental dois e ensino médio. Depois, não tive mais acesso e fazia o meu próprio.

Elas sabiam da existência e até acessaram em algum momento, mas argumentam que aplicaram muito pouco (ou nada) desses documentos no planejamento dos conteúdos de dança. Em nenhum momento deram exemplos concretos dessa relação de planejamento pessoal, articulado a partir de um acesso concreto aos documentos construídos coletivamente pelo grupo escolar. Na verdade, falam sobre momentos de conversas informais do que deveria ser proposto nas aulas. Aconteciam diálogos entre a professora de

Dança, coordenador e diretor, desse modo, a profissional da Dança poderia tentar propor algo diferente, mas deveria levar em consideração os pedidos voltados às festividades escolares.

Em relação as menções sobre o acesso aos documentos, vemos uma contradição, ora é falado que não houve acesso, ora é falado que em algum momento viram um documento ou outro. A Professora 3 explica que era feito um planejamento anual, no início do ano, na reunião pedagógica. Depois quando fechava os bimestres ela passava o relatório do que era feito durante o bimestre na sala de aula, entregue na secretaria, mas que não era uma obrigatoriedade.

O propósito das aulas de dança na perspectiva da escola;

As entrevistadas relatam que seu papel com a Dança relegava-se ao trabalho desenvolvido para os eventos comemorativos. Então ao mesmo tempo que era processo devia-se preparar um produto (apresentações).

Mas, o trabalho com a dança a partir dessa perspectiva de coreografias para festividades escolares não é algo pontual do CSA, de acordo com Isabel Marques (1997, 2010) e a artista-docente Márcia Strazzacappa (2002, 2011), no Brasil, o ensino da dança está em uma cena problemática que coloca desde interpretações que elevam pensamentos distorcidos a falta de conhecimento sobre o assunto. É nesse palco que o professor de Dança atua, se apropriando de metodologias para conseguir ensinar ao passo que tem que conseguir atender as demandas de apresentações.

Para tanto, algumas questões aparecem quando pensamos a dança como área de conhecimento: por que uma pessoa dança na escola? para que ela dança? o que pode se dançar na escola? e como dançar? Algumas literaturas também relatam essas prioridades de entendimento quando se pensa no ensino da dança (ANDRADE et al., 1994; BARRETO, 1998; OSSONA, 1988; PACHECO, 1999; ZOTOVICI, 1999). Sem reflexões desse tipo, podemos esbarrar em um ensino que se torna em ação descabida de propósitos, uma educação vazia de objetivos e significados reais (PEREIRA, 2007).

Para a pesquisadora Mariana Lolato Pereira (2007) a partir dos objetivos da aula, o conteúdo de Dança deve estar contextualizado, além de o professor se pautar em seus conhecimentos, vivências e possibilidades, ele consegue transformar o conhecimento da área em conteúdo escolar.

A estudiosa Paulina Ossona (1988) acredita no ensino de uma Dança educativa, criativa e recreativa para a formação do indivíduo na Escola; Além disso, Andrade et al. (1994) enfatizam os conteúdos de Dança na Escola, que compreendem o trabalho com a consciência corporal, a utilização do ritmo (duração, intensidade, sequência), o relacionamento com o espaço e o produto coreográfico; corroborando com essa ideia, Kunz (1994) propõe a improvisação e a expressão corporal como conteúdos e métodos para o ensino da Dança no ambiente escolar.

Ao questionar Como a aula de dança se configurava nesse espaço: que dança era ensinada? As palavras da professora 2 são as seguintes:

Não tinha aulas de dança. De vez em quando, eu levava as meninas para a sala de dança dava uma aula mais direcionada para a dança mas não era uma coisa sistemática e então não poderia dizer que eu seguia o estilo em algum método específico. O meu estilo a minha forma de trabalhar sempre foi um pouco mais direcionado para o jazz para a dança moderna e tinha alguns princípios do balé clássico, mas como as aulas não eram estruturadas a gente não dava um seguimento muito adequado uma aula ou pelo menos na minha época no tempo que eu trabalhei. Quando eu peguei o ensino médio no último ano aí sim a gente fazia aula de dança e a metodologia era do jazz e da dança moderna. Alguns princípios do balé clássico mais direcionado para a dança moderna mesmo.

Nesse sentido, A Professora 3 cita que,

Eu sempre começava com alongamento e gostava de dar alongamento, sequências. No centro/diagonal, muito exercício de flexibilidade. Depois eu passava para as coreografias que a gente ia construído ao longo das aulas para depois ela se fechar com a coreografia em si. A gente também gostava muito de fazer flash Mob que era aquelas apresentações no pátio então tinha todo esse movimento que eu gostava muito de realizar com os alunos sempre com ensino fundamental dois e Ensino médio. O ballet era sempre também aula na Barra, aula no centro, diagonal, e montagem coreografia então montagem coreográfica ela sempre vinha durante as aulas, ela não ficava para a última hora, era uma construção continuada.

Observamos que, por mais que as coreografias em comemorações escolares fossem uma prioridade, as professoras reconhecem que as aulas

eram propulsoras de aprendizagens significativas como a consciência corporal, disciplina, companheirismo criatividade, expressividade e etc.

Avistamos que indiretamente, as participantes citam categorias que elas tentavam propor nas aulas Dança: Pessoal: conseguir conhecer seu corpo, percebendo a si e o outro. Social (Compreensão/expressão/comportamento): ter desenvoltura na vida social e familiar, repertório social, condições de higiene e relacionamento interpessoal; habilidades comunicativas, por meio de expressões verbais e/ou não-verbais; Memória: capacidade de aprender a reter informações; Aprendizagem: descobrir os conteúdos pedagógicos como algo que extrapola a escola, conseguindo fazer relações escola-vida diária. Isso vem de encontro ao que Marques (1997, p. 23) reforça “Através de nossos corpos aprendemos subliminar [...] quem somos, o que querem de nós, por que estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas.”

Questões significativas do trabalho desenvolvido;

Ao colocarmos a seguinte indagação: Das experiências que teve no campo da educação em dança, qual delas considera mais significativa no trabalho desenvolvido dentro do Santo Agostinho? A professora 2 responde que,

Foi a questão de coreografias temáticas. Desenvolver uma coreografia (uma história) em cima de um tema para mim sempre foi muito importante e foi o que mais me marcou no Santo Agostinho. Fazia parte do projeto da escola que as coreografias tivessem um sentido no tema do projeto da escola. Acho importante dançar e passar uma mensagem.

Notamos que para essa docente os temas foram primordiais na construção das aulas, um orientador para o trabalho que a impulsionou a aprender e ensinar de forma consistente, e isso tinha resultados, como a vontade dos alunos de participar das aulas de dança e o reconhecimento dos pais ao elogiarem a Dança que a escola estava desenvolvendo.¹⁵

¹⁵ É válido frisar que ao perguntarmos “[...] como os documentos formulados pela escola poderiam ajudar seu planejamento ou enrijecer sua ação”? Essa professora disse que “[...] Enrijecia porque ficava presa muitas vezes a um tema.” Então, empenhar-se em um tema poderia ser referência para ela, mas à medida que se tornava obrigação única, poderia se

Para a Professora 3,

O que é mais significativo é eles (os alunos) terem guardado na memória tudo que a gente construiu ao longo dos anos. Essa trajetória de aulas, de momentos de ensino-aprendizagem em si.

Ela fala sobre isso destacando que os estudantes ficavam por muitos anos nas aulas de dança, o que gerava conversas informais sobre as apresentações, as aprendizagens diárias.

Então mesmo sem nos oferecer momentos ou situações específicas que consideram marcantes, uma resume o exemplo dos temas como força motriz que perpassava o sentido de cada ocasião de ensino e aprendizagem, a outra pensa nas aulas para validar que o discurso dos estudantes era uma parte que reforçava o quão significativo era cada trabalho.

Problemas que interferem o ensino-aprendizagem em Dança;

Discorrendo sobre alguns dos problemas enfrentados no ensino escolar da Dança, Marques (1997) menciona que,

A formação dos professores que atuam na área de Dança é sem dúvida um dos pontos críticos no que diz respeito ao ensino da Dança no nosso sistema escolar. Na prática, tanto os professores de Educação Física, Educação Infantil, Fundamental I, assim como de Artes vêm trabalhando com a Dança nas Escolas. Nesse período de transição em direção à inclusão real da Dança nas Escolas, seria fundamental que esses professores continuassem buscando conhecimento prático-teórico também como intérpretes, coreógrafos e diretores de Dança. Ou seja, conhecimento que envolva o fazer-pensar Dança e não somente seus aspectos pedagógicos. A dissociação entre o artístico e o educativo, que geralmente é enfatizada na formação desses profissionais nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo na educação básica (MARQUES, 1997, p. 22).

Se no contexto escolar temos diversos fatores que favorecem e/ou interferem no ensino da Dança, a formação de profissionais capacitados é uma delas, acarretando uma visão descontextualizada de que qualquer pessoa

tornar uma “camisa de força”, pois não dava tanta liberdade para outras ideias e outros temas que poderiam surgir da interação com os alunos.

pode ensinar Dança, como se fosse algo incompleto e não demandasse empenho e estudo no processo educativo.

No entanto, as professoras entrevistadas destacam que os problemas enfrentados por elas foram,

Essa não regularidade, essa falta de sistematização das aulas de dança, a dança fica embutida na educação física. Então você não tem muita condição de trabalhar, acaba sendo uma opção dentro da educação física.

A ideia de que todos os alunos devam participar das coreografias e dos eventos. Então houve situações de 50 crianças em uma coreografia.¹⁶ Então isso era muito difícil a gente acabava não conseguindo um trabalho de excelência porque as crianças, muitas vezes, não tinham noção de ritmo e espaço e ainda não havia um ensino anterior por meio de aulas.

Tinha trabalhos que eram pedidos com uma a duas semanas de antecedência. Então às vezes a gente tinha que improvisar e usar uma criatividade enorme para atender aos pedidos da escola. (PROFESSORA 2).

Acredito que a maior dificuldade é a direção entender que a arte desenvolve muito mais o aluno, o comprometimento, a dedicação o desenvolvimento. Falta muito ainda para as escolas entenderem que essa arte, que mesmo colocado dentro da escola, ela ainda é muito pouco explorada, principalmente quando coloca lá como se fosse um enfeite, um troféu para a escola. Não é só um produto de fim de ano, a dança é cotidiana.

A maior dificuldade foi essa das pessoas entenderem que a dança ela ultrapassa corpo ela ultrapassa somente "apresentações". Ela entra na alma, no espírito, ela faz quem está dançando fazer uma conexão espiritual, uma conexão que faz esquecer o dia a dia. Esses vários relatos eu sempre escutava dos alunos que quando chegava na sala de dança se desligava do mundo e estava ali totalmente dedicada à dança naquele momento para aquele momento então é muito importante era muito gostoso. (PROFESSORA 3).

Isso não quer dizer que não enfrentaram problemas relacionadas à formação, as mesmas acreditam que sempre buscavam conhecimentos para ensinar Dança. Por isso, vemos nos trechos acima que ambas destacam diversas questões, principalmente demandas da escola embebidas pela visão do que Marques (1997) chamou de "festinhas de fim de ano". Essas evidências visíveis na cena da dança ensinada na escola já foram problematizadas por pesquisadoras da dança como Marques (1997) e Strazzacappa (2001, 2002, 2011), inclusive, elas já discutiram várias contribuições significativas que dão

¹⁶ Neste aspecto de ter muitos alunos em uma coreografia, cada pessoa com níveis diferentes de habilidades, não se pode negar que trabalhar com um número reduzido de dançarinos pode ser benéfico no quesito ensinar, para que este professor alcance resultados mais satisfatórios. Contudo, o fato de ser professor de Dança já acarreta uma série de exigências e responsabilidades para atender toda esta diversidade do alunado.

auxílio para que os professores possam desenvolver conteúdos específicos de dança na escola, relacionando-os com questões sócio-histórica-culturais, através da interdisciplinaridade.

As entrevistadas entendem que sempre existiu tentativas por parte delas ao buscar um trabalho efetivo na escola, porém com limitações, pois o foco em apresentações cerceava a pluralidade de conhecimentos da Dança (diante das várias possibilidades que a mesma apresenta) e que essa repetição de movimentos para a composição de coreografias não era algo pontual, extrapola o CSA. Uma vez que as coreografias não deveria ser o processo de constituição das aulas, contudo o inverso.

Os alunos aprendem que a dança é passos ensaiados? Como Marques (1997) pondera, as coreografias podem ter conteúdo, no entanto a forma com que são apresentados/estudados faz deles apenas passos, muitas vezes destituídos de sentido, se eles fossem tratados dentro de sua importância pedagógica, poderiam agregar conhecimentos nos aspectos pessoais, sociais, históricos culturais, geográficos. Nesse ponto, as professoras participantes ensinam que mesmo tendo que entregar coreografias, nas composições coreográficas conseguiam transitar pela pluralidade cultural que a dança apresenta, trabalhando apreciação, improvisação, sexualidade, saúde, além de problematizar preconceitos e certezas equivocadas sobre o corpo e a dança, relações de gênero, etnia, idade, classe social, tempo, espaço entre outros. Todavia não conseguimos ter acesso a exemplos concretos de como isso acontecia.

1.1 MEMÓRIA E DANÇA: DE QUEM?

Embora as professoras participantes não pertençam ao cenário atual do CSA, elas estão presentes em “nossa”¹⁷ atuação, produção de conhecimento e fazem parte da história dessa escola, pois estamos envolvidos e nos beneficiamos do que anteriormente foi elaborado/conquistado.

Investigar o saber-fazer de protagonistas, que produziram o conhecimento artístico, é desenvolver um trabalho de “reconstituição da

¹⁷ Integro-me como goianiense e funcionária da instituição, me sentindo parte das “conquistas desbravadas por essas professoras” como a construção de uma sala de dança.

memória”. É evidente que a produção de saberes científicos tem um caráter eminentemente social, muitas vezes, vive e revive crises acerca dos paradigmas que emergem da própria complexidade do objeto de estudo e, como consequência, a Dança como área de estudo tem pouco tempo de construção teórica, comparada a outras áreas. Mas, conforme argumenta Savioli (et al., 1986, p. 2):

[...] o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano, ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou difundido por um único homem. O homem (e a mulher) vive em sociedade e é a partir desta vida que as ideias são criadas. A transmissão destas ideias, oralmente ou por escrito, permite acumular conhecimentos.

No estudo em que a Dança, a memória e as subjetividades estão em destaque, é preciso levar em consideração que nada é isolado e/ou ausente de contradições. Parte-se de pessoas que estiveram em atividades reais e desse vital processo vários movimentos e ecos (res)surgem. O ser humano se inscreve na história portando suas memórias se (re)significam de acordo com as circunstâncias.

Segundo a pesquisadora Marilena Chauí (2004) a memória é considerada essencial para a elaboração da experiência e do conhecimento, podendo ser científico, filosófico, artístico e técnico. A memória é retenção e devido a sua maneira de ser, esse conhecimento pode elaborar a experiência e alcançar novos saberes e práticas.

Falar sobre esses dois conceitos, experiência e memória, antes de tudo, é levantar uma discussão complexa, com múltiplas perspectivas de análise. Por isso, ao trazê-las para esse palco, a partir de um recorte em que as professoras de dança são as protagonistas, estamos nos deparando com representações imagéticas que pessoas fazem de si mesmas e do mundo que as cerca. Isso significa entender que a memória se configura como marcas de experiências que foram vividas: sentidas, percebidas e moldadas por indivíduos ou grupos, que estão determinadas por processos históricos dinâmicos e discordantes. É a representação de algo ou de si mesmo.

Nesse conceito de memória, inevitavelmente, transitamos em questões que perpassam o conhecimento, o psiquismo, interpretações pessoais, a luta de classes, as seleções constantes (o que deve ser esquecido, lembrado e

reformulado) e a imaginação. Desse modo, nos aproximamos do conceito apresentado por Chauí (2004, p. 158) ao afirmar que a memória é a ação de evocar o passado, sendo a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da total perda, constituído e se constituindo de (trans) formações. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. É nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo.

Dentre as funções da memória, Chauí (2004, p.163-164) destaca quatro funções principais:

1. retenção de um dado da percepção, da experiência ou de um conhecimento adquirido;
2. reconhecimento e produção do dado percebido, experimentado ou conhecido numa imagem, que, ao ser lembrada, permite estabelecer uma relação ou um nexo entre o já conhecido e novos conhecimentos;
3. recordação ou reminiscência de alguma coisa como pertencente ao tempo passado e, enquanto tal, diferente ou semelhante a alguma coisa presente;
4. capacidade para evocar o passado a partir do tempo presente ou de lembrar o que já não é, através do que é atualmente.

Para os pesquisadores Isis Haun e Cláudio dos Santos (2016), inspirados nos estudos de Chauí, a memória é uma ferramenta que guarda dados mnemônicos e que tem, sobretudo, a capacidade de ressignificação de si mesmo e das coisas; trata-se de lembranças de fatos já vividos/apresentados anteriormente para si, uma possível representação e reconfiguração de tais dados guardados na memória, despertados pela rememoração.

Nesse contexto, vale situar aquilo que compreendemos como memória objetiva e subjetiva. A memória subjetiva pode estar nas conversas, nas lembranças, ser considerada uma linguagem que envolve valores e preconceitos, refletindo o contexto histórico, econômico, cultural e educativo, além de permitir a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos e etc. A memória objetiva é gravada nos monumentos, documentos e relatos escritos da História de uma sociedade.

De acordo com Haun e Santos (2016), é possível ver as coisas pelo ângulo da memória e das subjetividades e, por meio delas, reconstruir a história em uma perspectiva nova, trazendo para a cena do fazer teórico dos agentes sociais, até então, esquecidos pela historiografia oficial, vozes silenciadas por ideologias dominantes em que determina quais pessoas devem ser vistas, ouvidas e destacadas como parte de um contexto. Com esse pensamento, a memória é uma aliada importante na obtenção de informações, conhecimentos e experiências repassadas às futuras gerações, um passado relatado, registrado ou incorporado.

A pesquisadora brasileira Paulina Maria Caon (2012) destaca o problema de fixar na escrita os conhecimentos culturais que não se encontram necessariamente elaborados cientificamente ou ao nível do discurso, legitimar saberes, experiências subjetivas e memórias que não foram consolidadas através da palavra escrita que, no entanto, se encontram subjacentes aos usos cotidianos dos corpos, que geram uma linguagem e atribuem sentido ao indivíduo e ao grupo. Posto a barreira, no que se refere à preservação da memória da dança, o caminho indicado para o registro, as pesquisas e as produções do conhecimento são necessárias para efetivação dessa área como conhecimento artístico fundamental na formação dos indivíduos.

Desse modo, nossa justificativa ancora-se à busca pela compreensão da dança inter-relacionada à memória, considerando-a como essencial para a elaboração da experiência e do conhecimento, podendo ser científico, filosófico, artístico e técnico (CHAUÍ, 2004). Portanto, almejamos pensar e refletir os desdobramentos desse percurso histórico da dança, considerando que esse conhecimento pode alcançar novas práticas e saberes, isto é, auxiliar uma formação que estimula um pensamento crítico-reflexivo de docentes e discentes, assim como, a interface do ensino-aprendizagem em dança.

A estudiosa Ana Lúcia Trindade (2008) se pauta na citação de Flávia Pilla do Valle para dizer que a dança é efêmera, comparada a outras artes que, uma vez feitas, ficam imortalizadas e preservadas nos museus e/ou nas partituras. Na dança, ao mesmo momento em que ela realiza, ela se desfaz, só fica presente na memória de quem teve a oportunidade de presenciá-la, ao passo que engendra subjetividades e singularidades do sujeito na relação e interação com o meio, com as coisas e com as pessoas

Vemos que a Dança nesse espaço, por mais que se limitava a ser vista em eventos, proporcionava aos alunos e às professoras interações e diversas aprendizagens que os fizeram crescer como seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa movediça de pesquisa e elaboração desse trabalho, os muitos desafios presentes integraram o exercício reflexivo-crítico dos pensamentos e da escrita. Nossa intenção engendrou-se no movimento dialético de autoconhecimento e na soma de esforços por debates da educação em Dança que discuta a respeito do pleno desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões, de forma indissociável: expressivo-motora, cultural cognitiva, afetiva, social, estética, política e ética.

Reafirmamos o conhecimento artístico como dimensão fundamental para a formação do ser humano. Para tanto, este trabalho foi uma construção complexa, tendo em vista a organização sistemática dos elementos que integraram a composição. As análises aqui produzidas se apresentam somente como uma possível ótica sobre os múltiplos sentidos e significados dessa realidade.

A primeira parte desse TCC veio trazer um breve contexto histórico do Colégio Santo Agostinho, mas como tivemos acesso apenas ao PPP da escola, nossa escrita ficou limitada, apresentarmos o início do CSA na cidade de Goiânia, algumas pessoas envolvidas e sua estrutura física atual.

No segundo capítulo abordamos a metodologia, pois no percurso percebemos a importância de estabelecer entrevistas com as professoras de Dança que atuaram na escola e como foi o processo de coleta e bifurcação de seis tópicos narrativos.

No terceiro capítulo almejamos iniciar uma discussão dos tópicos narrativos, a partir dos relatos de experiências das profissionais da dança no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, estabelecendo interlocuções com os relatos escolares e dançantes de pessoas que participaram da própria história que contam, entrelaçando análises junto às argumentações teóricas.

A compreensão da escola como um espaço privilegiado de educação e articulação de conhecimentos culturais e artísticas é primordial para o contexto educacional, perpassando processos formativos tanto para os estudantes quanto para os professores e profissionais que atuam nesse ambiente. Essas práticas dançantes, normalmente, padronizadas e mecânicas, centradas em

tarefas que visam composições coreográficas se dão em cada contexto escolar de formas diversas. Vemos que as conquistas paulatinas são parte do ensino da Dança, pois muitas pessoas tentam avançar nos conhecimentos dessa área, reservando momentos sistemáticos de estudo, pesquisa, formação artístico-cultural, cujo foco é projetar práticas educativas que se comprometam com as amplas relações: educação formal, dança, cultura, imaginação criação, produção do conhecimento e da vida.

Assim, desejamos que esta pesquisa preliminar desperte outros horizontes da cena goiana e do espaço escolar para a articulação de debates, desenvolvidos por meio da parceria entre professores da Educação Básica, Universidades Federais e os vários responsáveis pela organização educacional brasileira. Queremos, sobretudo, uma ampliação e mobilização de estudos capazes de projetar as conjunturas do trabalho educativo desses profissionais que (re) constroem a história da Dança neste país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C. F. P. et al. Proposta Dança/ Educação: por que, como e para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 28-30, 1994.
- BARRETO, D. Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola. Conexões, Campinas, v. 1, n. 1, p. 106-107, jul./ dez. 1998.
- BARDIN, Laurence. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.
- CAON, P. M. **Construir corpos, tecer histórias: Educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia** – São Paulo – SP: Editora Ática, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57º ed- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.2, p.249-262, 2011.
- HAUN, Isis Conrado; DOS SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. A memória escrita no ar: dança enquanto memórias das experiências humanas. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 2016.
- KATZ, Helena. **A dança é o pensamento do corpo**. Tese de doutoramento em Comunicação e Semiótica da pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC, S.P. 1994, p.72.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997.
- MARQUES, Isabel A. **Corpo, dança e educação contemporânea. Pro-posições**. Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 70-78, jun. 1998.
- MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.

PACHECO, A. J. P. A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 117-124, set./ 1999.

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de educação física: em questão o conteúdo da dança**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2007.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação [recurso eletrônico]: interfaces entre corporeidade e estética**. – 2. ed. – Natal, RN : EDUFRN, 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia; A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES** 21(53), 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2002.

STRAZZACAPPA, M. Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, v. 1, n. 2, p. 96-111, 2011.

SCHÖN, 1990 apud NÓVOA, 1992, SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. (Coord). Os professores e a sua formação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

TRINDADE, A. L. **A escrita da dança: a notação do movimento e a preservação da memória coreográfica**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

SAVIOLI, M. et al. **Considerações sobre a elaboração e a comunicação do conhecimento científico**. São Paulo, 1986. mimeo. [Material elaborado para curso de Especialistas em Homeopatia].

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZOTOVICI, S. A. **Dança-Educação: uma experiência vivida**. Conexões, Campinas, n. 3, p. 119-128, dez. 1999.

SITES

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério de Classificação Econômica Brasil 2020. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Colégio Santo Agostinho. Disponível em:
<<https://santoagostinho.agostinianas.com.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

APÊNDICE 1

Dúvidas após a leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP

PERGUNTAS DIRECIONADAS À DIRETORA

Pesquisa de caráter histórico com o intuito de estudar a trajetória do ensino da dança dentro do colégio, mostrando um contexto de ações pedagógicas que integra a Arte em seu escopo de formação.

Pergunta: Tive acesso ao PPP de 2019 com informações de 2018, o de 2020 e 2021 é o mesmo?

Página 02: Está escrito que as 4 irmãs agostinianas vieram a Goiânia a convite de **Dom Emmanuel Gomes de Oliveira** (1874-1955, epíscopo brasileiro da Igreja católica romana e arcebispo de Goiás de 1923 a 1955).

- Pergunta: No google* encontro principalmente o nome com um M (EMANUEL). Você sabe me falar o porquê desse acréscimo ou retirada de um M? (Essa questão de escrita é importante dentro da pesquisa acadêmica para termos certeza se estamos falando da mesma pessoa e o motivo da diferença de escrita).

* Exemplo de site que coloca o nome com um M: <https://www.arquidiocesedegoiania.org.br/comunicacao/noticias/1640-dom-emmanuel-gomes-de-oliveira-um-pouco-de-sua-historia>. Acesso em 27 ago. 2021.

Página 02: Em 1937 houve a abertura de matrículas para o jardim de infância e as 4 séries do primário (1º ao 4º ano do ensino fundamental?), “[...] **como consta no primeiro registro ‘a onze de julho, do mesmo ano’ [...]**”.

- Pergunta: Em qual documento está registrado isso?

Página 03: “ No dia 07 de setembro do mesmo ano, tendo o Registro Estadual, é instalado oficialmente o Colégio [...]”.

Pergunta: Vocês têm acesso a esse registro para que eu possa ver e encontrar mais informações?

Página 03: “ Da sala inicial, na Rua 20, passam no ano seguinte (1938) a utilizar quatro salas do Colégio Estadual [...]”. Em outra parte diz: “ No prédio destinado à faculdade de Direito, na rua 20”.

Pergunta: Qual era esse Colégio Estadual (nome)?

Página 03: “[...] pois o internato era procurado por alunas dos diversos municípios [...]”

Pergunta: o colégio atendia só meninas? As estudantes ficavam em alojamentos?

Página 04: “Em março de 1939, alugaram uma casa [...], no local em que nos encontramos hoje, que brigou também a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás (UCG)”.

Pergunta: Muita coisa legal dentro desse processo histórico do colégio, em qual documento da escola posso encontrar mais informações sobre isso?

Página 04: “Em processo de ampliação foi criado o **curso ginasial** em julho de 1942 [...]”.

Pergunta: o que seria esse curso ginasial?

Pergunta: O Colégio Santo Agostinho foi a **primeira instituição educacional católica** de Goiânia?

Página 20 tem um parágrafo que fala sobre a ARTE.

Pergunta: Há algum documento na escola que fala especificamente sobre o trabalho da dança?

Estou querendo falar sobre o percurso histórico da dança, por isso, é importante mapear os documentos que falam sobre esse trabalho da dança.

No papel de pesquisadora, meu estudo tem a parte da investigação histórica sobre o colégio e as seguintes indagações relacionadas à dança:

- Como a aula de dança se configura nesse espaço?

- Como os(as) alunos(as) chegam na aula de dança?
- Quando foi inserido a Dança?
- Há registros antigos e atuais sobre como a dança chega nessa escola?
- Existe páginas na internet que é direcionada para a dança?
- Quantos festivais são realizados por ano?
- Quantos professores de dança já passaram pela escola e quantos atualmente?
- Que dança é ensinada?
- Entre outras perguntas que perpassam essa pesquisa.

Diante dessas perguntas que surgiram, se tiver mais material que possa servir de fontes para a pesquisa, seria muito bom e proveitoso para a escrita e análise final.

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUIÇÃO PESQUISADA: COLÉGIO SANTO AGOSTINHO

PESQUISADORA: DÉBORAH NEVES DE SOUZA

MÊS E ANO: SETEMBRO DE 2021

Agradeço sua disposição em participar dessa pesquisa de TCC que busca estudar a trajetória do ensino da dança dentro do Colégio Santo Agostinho, mostrando um contexto de ações pedagógicas que integra a Arte em seu escopo de formação humana.

Professora entrevistada: _____

E-mail: _____

1	Ano que entrou para trabalhar no Colégio Santo Agostinho e ano que saiu:
2	Período de trabalho (entrada e saída semanal)?
3	Em quais turmas você atuou dentro do Colégio Santo Agostinho?
4	Como foi o trabalho com a dança na época de sua atuação? - Estrutura: tinha salas para o desenvolvimento das aulas; metodologia adotada e outros;
5	Você teve acesso a algum documento escrito da escola que descrevesse o projeto educativo para auxiliar o seu planejamento?
6	- Apresentações: treinava os(as) alunos(as) para algum evento específico, mensal ou anual;
7	Como a aula de dança se configurava nesse espaço: que dança era ensinada?

8	Como os(as) alunos(as) chegavam na aula de dança? Ex.: existia alguma divulgação.
9	Você realizava planejamento escrito para as suas aulas de dança? Se sim, tem algum que pode disponibilizar?
10	Tem registros fotográficos de trabalhos da época?
11	Além do ensino da dança, lecionou em outras áreas dentro da escola?
12	Qual sua área de formação?
13	Em qual instituição se formou? Em qual ano?
14	Das experiências que teve no campo da educação em dança, qual delas considera mais significativa no trabalho desenvolvido dentro do Santo Agostinho?
15	Já houve oportunidade de participar da elaboração de algum projeto na escola? Se sim, como foi?
16	Você já recebeu feedback (retorno) sobre seu trabalho como professora desta escola?
17	Para você, qual é a principal dificuldade que um docente de dança enfrenta no dia a dia escolar?

APÊNDICE 3

INDAGAÇÕES DIRECIONADAS À DIRETORA

1. Essa imagem, disponível no site da escola: Quem está na imagem? Qual o ano da foto? Essa foto foi retirada em qual momento (inauguração da escola)? Quem foi o fotógrafo?



2. Essa outra imagem, disponível no site da escola: Qual o ano da foto? Quem foi o fotógrafo?



3. Pergunta: Tem imagens dos primeiros anos do Colégio Santo Agostinho que você pode disponibilizar para eu colocar no TCC?

4. O Colégio Santo Agostinho iniciou suas atividades em um prédio da rua 20, no prédio do Colégio Lyceu de Goiás. O Lyceu saiu da Cidade de Goiás em 1937 e veio para Goiânia, mesmo ano da inauguração do Santo Agostinho.

Pergunta: Os dois funcionavam paralelamente?

5. PPP – página 3: diz que “Tem seu início, então, já com **o projeto ampliado**, no dia 19 de julho” de 1937.

Pergunta: O que seria esse projeto ampliado?

6. PPP – página 3: fala que no dia 07 de setembro de 1937 foi instalado oficialmente o Colégio e em outubro já contava com **75 alunos** matriculados.

Pergunta: Nesse caso seriam alunas (no feminino)?

7. PPP – página 3: “Em 1939 é instalada a **pedra fundamental** e somente em 1941 é que o colégio se estabelece onde funciona hoje”. Na sequência afirma “[...] à formação da Infância e **Juventude** [...]”.

Pergunta: Essa pedra fundamental foi a compra do terreno?

Pergunta: Entendendo o período da **Juventude** àquelas pessoas que estão entre os 13 e 24 anos de idade, o colégio atendia crianças e já atendia adolescentes/jovens?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUIÇÃO PESQUISADA: COLÉGIO SANTO AGOSTINHO

PESQUISADORA: DÉBORAH NEVES DE SOUZA

MÊS E ANO: DEZEMBRO DE 2021

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Ainda atua como professora de dança ou atua em outra área?
- 3) Conte-nos como foi o seu contato com a dança até se tornar uma profissional da área.
- 4) Na época de sua atuação no CSA, você se sentia apta a fornecer subsídios necessários para garantir a aplicação teórico-prática de Dança?

(Sim)

(Não)

(Um pouco)

Relate como era sua relação com a mediação desse conteúdo tanto teórico quanto prático. (Exemplo: havia resistência dos alunos quando era ensinado a parte teórica? Havia uma recepção maior pela prática; o tipo de comentário recorrente entre os estudantes...; Não era ensinado teoria por causa do tempo...

- 5) Pensando a dança em seu enfoque educacional, como os documentos formulados pela escola poderiam ajudar seu planejamento ou enrijecer sua ação?
- 6) Na sua opinião, a partir do trabalho que a escola exigia de você, qual seria a finalidade do ensino da dança nesse espaço escolar?

- 7) Quais lembranças do seu processo de ensino foram as mais marcantes?
- 8) Quais os maiores problemas enfrentados nas aulas de danças e/ou em apresentações?
- 9) Na sua opinião, como o ensino-aprendizagem em dança pode ajudar o estudante em seu processo de desenvolvimento humano?